Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

# Atuação do estado e da sociedade civil na EDUCAÇÃO II

Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na

# EDUCAÇÃO II

Ano 2022

# Atuação do estado e da sociedade civil na educação 2


**Diagramação:** Camila Alves de Cremo
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A886 Atuação do estado e da sociedade civil na educação 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0201-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.015220906

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

# APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e ataque as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**Atuação do estado e da sociedade civil na educação**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

## SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# SOCIEDADE, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO POLICIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Eduardo Nunes Jacondino**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Francisco Beltrão, Paraná
https://orcid.org/0000-0003-1083-8934

**RESUMO**: O artigo apresenta o tema da educação policial. Da mesma forma, expõe as relações que existem entre a sociedade brasileira, as diferentes formas de violências interpessoais existentes no tecido social deste país, e a conduta policial. Perpassa por pontos como segurança pública, os limites legais e éticos que envolvem o trabalho policial e a desestruturação moral da sociedade.
**PALAVRAS-CHAVE:** Educação policial militar. Brasil. Violências. Paraná.

## SOCIETY, VIOLENCE AND POLICE EDUCATION IN CONTEMPORARY BRAZIL

**ABSTRACT**: The article presents the theme of police education. Likewise, it exposes the relationships that exist between Brazilian society, the different forms of interpersonal violence existing in the social fabric of this country, and police conduct. It goes through points such as public safety, the legal and ethical limits that involve police work and the moral disruption of society.
**KEYWORDS**: Military police education. Brazil. violence. Paraná.

## INTRODUÇÃO

O filme *Tropa de Elite I* retratou, de forma chocante, a partir de 2007, nas telas de cinema de todo o Brasil o tema da violência policial; bem como, a questão do tráfico de armas e de entorpecentes existente nos morros da cidade do Rio de Janeiro. Tráfico alimentado pelos membros de uma classe média carioca que é composta, no filme, por um grupo de jovens que defende a “consciência social do pessoal do morro” – caracterizada, por sua vez, por um grupo de traficantes –, em troca da concessão, deste mesmo grupo, de modo a desenvolverem um trabalho por meio de uma Organização Não Governamental (ONG).

O retrato de uma sociedade hipócrita, de um lado; e, de outro lado, de uma polícia violenta, que diante de um Estado corrupto se encontra de “mãos amarradas” para fazer valer a Lei e a justiça, fornecem os elementos que, de forma explosiva, são retratados no filme. De forma muito eloquente a trama perpassa por temas como Segurança Pública, os limites legais e éticos que envolvem o trabalho policial e a desestruturação moral da sociedade brasileira. Temas que ganham foco a partir de um olhar notabilizado pelo protagonista e personagem principal do filme: Capitão Nascimento. Comandante do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) do Rio de Janeiro. Um grupo de elite da polícia militar carioca.

Decadência moral da sociedade, referendada pela existência de inúmeras favelas totalmente desassistidas pelo poder público e entregues a traficantes que “não perdoam” os seus inimigos; corrupção policial, composta, em grande medida, pela dependência da polícia diante de um “sistema corrupto”, que se preocupa apenas em “resolver os problemas do próprio sistema”, são os elementos que servem como estopim para que um grupo de profissionais da polícia militar do Rio de Janeiro - o BOPE – desenvolva mecanismos ético/comportamentais por meio dos quais consolida um distanciamento para com o restante da sociedade e da própria corporação policial militar.

Percebe-se que, ao partir de uma lógica muito própria, retratada por meio de uma descrença fundamentada na justiça e na aplicação da Lei, Capitão Nascimento justifica o comportamento violento – mas segundo ele, não corrupto – do BOPE. E em cima desta lógica defende a atuação destes policias. Até porque, segundo ele, “o BOPE vai aonde os policiais convencionais não vão”.

Este contexto sombrio, retratado pelo filme T*ropa de elite I,* condiz com a realidade policial e social brasileira? Em partes sim, se entendermos que o filme se direciona ao contexto social carioca. Atravessado por problemas graves, adstritos ao tráfico de drogas e às disputas por territórios, encampadas por grupos de traficantes, rivais; por um sistema político envolto por corrupção recorrente e que pouco parece olhar para a condição social de parcelas significativas de moradores – notadamente dos moradores das favelas cariocas -; por uma condição aberrante, do ponto de vista da presença do Estado Democrático de Direito, no sentido de este ser efetivamente capaz de preservar a ordem e a paz social, uma vez que certas regiões do espaço urbano carioca são, em grande medida, dominadas não pelo Estado-nação, mas por grupos criminais; por uma condição que leva a polícia carioca a intervir, em certos contextos, por meio de ações e de equipamentos que destoam do que é normalmente usado no trabalho policial, convencional. Trabalho efetivado, em grande medida, pelo próprio BOPE, retratado no filme citado.

Esta realidade não é àquela encontrada nas demais regiões do país e ou não pode ser generalizada. Todavia, aponta para uma questão delicada, relacionada à capacitação dos profissionais da segurança pública. Neste sentido, retratar a questão da educação policial dada à policiais militares, no Brasil, nos parece questão necessária e urgente, tendo em vista o fato de que ao trabalhar com o uso da força, legítima, de modo a resolver questões sociais e manter a ordem, a polícia militar empenha formas de exercício do poder nada desprezíveis e que podem atingir os cidadãos de forma marcante. Neste sentido, a polícia militar, em países como o Brasil, atua como aparato do Estado-nação, adotando a tarefa de preservar a ordem e a paz social.

Realiza tal função, entretanto, em contextos sociais demarcados, não raras vezes, por fissuras e ou por formas de violência que atravessam a sociabilidade cotidiana. Da mesma forma, desempenha sua atividade a partir de condições de trabalho que, por vezes, apresentam limitações, dificuldades e ou que necessitam ser melhor instrumentalizadas por

meio de formação continuada. Isto porque o trabalho policial lida com questões complexas e que exigem, por parte do policial, acesso a formas de conhecimento que permitam a este desempenhar seu papel de forma profissional.

## OS DESAFIOS DO TRABALHO POLICIAL EM UMA SOCIEDADE COMO A BRASILEIRA: REFLEXÕES INICIAIS

A trama de *Tropa de Elite I* expôs temas importantes, que perpassam as sociedades que vivenciam recentes períodos de redemocratização política, tais como a sociedade brasileira. Embora o faça de forma *picante*, retrata os dilemas que permeiam a real capacidade do Estado, no sentido de este ser capaz de atender os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos. Direitos referendados, no caso brasileiro, pela Constituição promulgada em 1988.

É preciso reconhecer que nosso país avançou, em sua história recente - mais precisamente no período que correspondeu aos dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva -, no que se refere à melhoria das condições de vida de significativa parcela da população. Todavia, nos últimos anos vem passando por retrocessos – do ponto de vista econômico e social - que fazem persistir, no cotidiano, culturas socioinstitucionais mantenedoras de fissuras sociais e que permitem o acirramento das violências interpessoais.

Neste contexto o papel de agentes sociais como o das polícias é de fundamental importância, uma vez que é uma categoria profissional que lida com a população, cotidianamente – notadamente com a população de baixa renda. A polícia, neste sentido, encarna e faz valer os preceitos legais promulgados pelo Estado Democrático de Direito, por sobre os grupos sociais. Desta forma, tem o poder de fortalecer ou de enfraquecer – desmoralizar - as bases democráticas do poder consubstanciadas por este mesmo Estado.

Estado que, conforme apontou o sociólogo Max Weber (1998), se configura quando "o seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes" (Weber, 1998, pg. 33-4; 1974, pg. 97-9). Segundo Weber, portanto, o que há de específico no Estado é o monopólio do uso da força. Deste modo, é permitido a este renunciar ao monopólio do poder ideológico e ou religioso, ao monopólio da liberdade de opinião e reunião, ao monopólio do poder econômico, mas não ao poder de coerção. Se o fizer deixa de ser um Estado.

Como nas sociedades democráticas a força exercida pelo Estado precisa ser legitimada, uma vez que toda forma de poder – de controle social – precisa contar com a adesão dos dominados, diante da ação dos dominantes; a atuação das instituições públicas – nos referimos, aqui, ao campo da Segurança Pública – precisa estar voltada para a manutenção da legitimidade do poder.

A Segurança Pública – uma das tecnologias sociais que se desenvolveu junto com a consolidação da supremacia dos modernos Estados-Nação e que foi referendada

pelo campo jurídico – foi institucionalizada, no Brasil, segundo Silva (1998), a partir da Constituição Brasileira de 1988, conhecida como “Constituição cidadã”, como

> a garantia que o Estado oferece aos cidadãos, por meio de organizações próprias, contra todo o mal e todo o perigo que possa afetar a ordem pública, em prejuízo da vida, da liberdade ou dos direitos de propriedade dos cidadãos (Silva, 1998, pg. 99).

Silva (1998), analisando o documento citado, afirma que “a segurança pública limita as liberdades individuais, estabelecendo que a liberdade de cada cidadão, mesmo em fazer aquilo que a lei não lhe veda, não pode ir além da liberdade assegurada aos demais [...]”. E acrescenta, ainda, que

> [...] garantir a segurança pública é dever do Estado e tê-la assegurada é direito dos cidadãos, pois ela se exerce para a incolumidade das pessoas e do patrimônio. São seus órgãos historicamente constituídos a Polícia Federal, a Polícia Rodoviária, a Polícia Ferroviária, a Polícia Civil, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros. (SILVA, 1998, pg. 740).

Conforme apontou o pesquisador Tavares dos Santos (1997) a polícia surgiu ligada à expansão do poder do Estado, desde os finais do século XVII e, sobretudo, no século XVIII, nos principais países europeus, sob a égide do Absolutismo. Exemplo dessa expectativa inicial sobre a instituição é o ato de seu nascimento, assinado por Luiz XIV, em 1667, quando expôs que o papel da polícia seria o “de garantir a segurança da cidade, lutar contra a delinquência e a criminalidade, proteger a população contra os acidentes e as epidemias e cuidar da subsistência da cidade” (Tavares dos Santos, 1997, pg. 158). Após a Revolução Francesa o código Brumário veio reafirmar o que historicamente fora estabelecido, ao explicitar que “a polícia é instituída para manter a ordem pública, a liberdade, a propriedade, a segurança individual” (Tavares dos Santos, 1997, pg. 158).

No entanto, este papel passou a ser exercido, notadamente em Países como o Brasil, em contextos caracterizados por assimetrias de poder, por desigualdades sociais significativas. A análise de autores como Passetti (2003), neste sentido, apresenta claramente os desafios colocados à polícia nas sociedades em que se prega, por um lado, o respeito aos parâmetros democráticos; mas que, por outro lado, convive, historicamente, com a violência institucional e cultural. Onde o Estado cambaleia entre direitos sociais e interesses privados.

De acordo com Passetti,

> Um Estado, lembra Errico Malatesta, é sempre cobrança de impostos, polícia, exército, prisões e também religiões. Uma força que atua sobre as relações sociais, econômicas, culturais e intelectuais. Força que também está presente no que chamamos de políticas governamentais de saúde, educação, transportes, comunicações e, principalmente, enquanto defesa de direitos de empresários diante dos direitos de trabalhadores. Onde houver Estado haverá um poder de autoridade centralizada disseminado pela sociedade. Forma-se, assim, uma rede de poderes, deveres e assujeitamentos (Passetti, 2003, pg. 22)

No Brasil as polícias militares – polícias ostensivas –, representaram o braço do poder executivo que assumiu a função social moralizadora, ou seja, a de exercer o controle social por sobre os grupos sociais, tendo a responsabilidade de garantir a ordem e a paz dentro do território da República Federativa Brasileira. No entanto, tendo em vista as instabilidades políticas vivenciadas no País, o papel efetivo assumido pelos policiais se revestiu, por vezes, de características violentas em relação à população que, em tese, deveriam proteger. O que gerou traumas e resistências. Diante disto, as práticas hierárquicas e disciplinares - advindas das forças armadas –, que conformaram o padrão de formação e de atuação profissional dos policias militares, em países como o Brasil, têm sido largamente questionadas, notadamente a partir do processo de abertura política ocorrida a partir da década de 80 do século XX. Isto porque estas práticas passaram a ser vistas como o reverso do que a sociedade espera de profissionais da área de segurança pública. Perante este quadro, críticas foram surgindo, bem como propostas que se voltaram para a tentativa de superar a truculência, por vezes presente, na cultura policial.

O campo da atuação policial, neste sentido, tornou-se o alvo principal das reformas que se voltaram para a segurança pública. Reformas que passaram a ser feitas diante de um contexto sociopolítico caracterizado, por um lado, pela abertura política; mas também, e por outro lado, pela globalização e pela implementação do modelo neoliberal, trazendo consigo novos desafios - a partir do final do século XX - para os Estados, no sentido de serem capazes de garantirem os direitos constitucionalmente promulgados. Dentre eles, o do Estado se contrapor, de forma eficaz, ao crescimento das diferentes formas de violência e de criminalidade que passaram a se disseminar pelo espaço social.

A sociologia da conflitualidade, expressa no Brasil por sociólogos como Tavares dos Santos (1995 e 1999), vai trabalhar diante deste quadro, explicitando conceitos como o de violências difusas, ou seja, as diferentes formas de violência que se consolidam no tecido social, como forma de explicar esta ambiência. Conforme aponta esta análise, as diferentes manifestações da violência expõem os atos de excesso, qualitativamente distintos, que se verificam no exercício de cada relação de poder, presente nas relações sociais. Produzindo um social heterogêneo e corrompido por fissuras adstritas as relações sociais.

Deste modo, a força ou a coerção que produz o dano em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia, a um grupo etário ou cultural, e que se dá como um ato de excesso presente nas relações de poder - tanto nas estratégias de dominação do poder soberano, quanto nas redes de micro poder existentes entre os grupos sociais - caracterizaria a violência social contemporânea.

Violência(s) difusa(s) que, de maneira distinta do crime, estaria(m) instituindo formas autorizadas de convivência interpessoal, embasadas justamente na fratura dos laços sociais. Esta ambiência estaria encontrando espaços de proliferação no interior de sociedades que, em grande medida, estariam passando por mudanças significativas. Mudanças acompanhadas por uma sensação de mal-estar, caracterizada pelo que

sociólogos como Anthony Giddens (2002) chamaram de modernidade tardia, ou seja, um contexto por meio do qual se rompe o "referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais", onde "o indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecido em ambientes mais tradicionais" (Giddens, 2002, pg. 38). Deste modo, formas de sociabilidade tradicionalmente consolidadas em ambientes como os familiares, conformados por meio da tradição, estariam passando, na modernidade tardia, por mudanças significativas; perdendo muito da sua capacidade de gerar coesão social.

Segundo Giddens as instituições tradicionais – políticas, econômicas, religiosas, a família - estariam sendo confrontadas com situações problemáticas, que ultrapassam a capacidade destas, no sentido de darem respostas a tais situações. Por isso, Guiddens chama a estas instituições de "instituições casca", ou seja, "aquelas que se tornaram inadequadas para as funções que são chamadas a desempenhar" (Giddens, 2005, pg. 28).

Podem-se caracterizar, estruturalmente, os efeitos da modernidade tardia no paradoxo situado, de um lado, pela crença e pela valorização da democracia, ancoradas no papel a ser desempenhado pelas instituições – dentre elas, as da segurança pública –, na busca pela ordem e pela paz social. De outro lado, pela descrença, pelo desencantamento e pela frustração diante dos Estados, no sentido de atenderem aos anseios das populações.

Esta ambivalência se aprofunda em sociedades como a brasileira, em que o *Welfare State* nunca foi implementado, até recentemente – se entendermos que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi o único, na história brasileira, a ter desenvolvido ações voltadas a atender as necessidades sociais, advindas de parcela significativa da população, alijadas do poder.

De todo modo, conforme apontam as análises referendadas pelo conceito de modernidade tardia, teríamos entrado num contexto que desafia a capacidade dos Estados-Nação, no sentido de manterem a paz e a ordem social. O que traz efeitos negativos para as instituições da área da segurança pública, notadamente no que se refere à formação dos policiais. Conformada por padrões hierárquico-militarizados que pregam o uso da força e o combate à criminalidade como foco do seu trabalho (JACONDINO, 2015).

Para autores com Garland (GARLAND, 2001), que vai desenvolver uma leitura mais focada na questão da segurança pública, a modernidade tardia teria desenvolvido o fenômeno que denomina de obsessão securitária, por meio do qual políticas criminais se tornaram mais rigorosas, em relação às penas; e menos tolerantes, em relação aos criminosos. Segundo o autor esta foi uma prática adotada em países como os EUA e a Inglaterra, de forma insuspeita, se forem comparadas com as práticas adotadas há décadas atrás, por estes mesmos países, na área da Segurança Pública.

De todo modo, com base no conceito de modernidade tardia Garland concebe um padrão de relações sociais, econômicas e culturais que teriam trazido consigo um aumento significativo das percepções sociais acerca dos riscos, inseguranças e problemas

relacionados ao controle social. Percepções que passam a configurar um padrão específico de respostas ao crime, com a garantia do apoio de parcelas significativas da população, para a implantação das políticas criminais - independente dos altos custos envolvidos-, e que passam a girar ao redor da penalização máxima e das excessivas taxas de encarceramento.

Deste modo, e ainda para Garland, se as criminologias da era do *Welfare State* tendiam a assumir a perfectibilidade do homem, a ver o crime como um signo de um processo incompleto de socialização e a perceber, no Estado, o papel de assistir aqueles que foram privados das condições econômicas, sociais e psicológicas necessárias para o adequado ajustamento social e para uma conduta respeitadora da lei; as teorias do controle, por sua vez, conformam uma visão mais obscura a respeito da condição humana, ao assumirem que os indivíduos são fortemente atraídos para condutas anti–sociais e criminais, a menos que sejam impedidos por formas severas e efetivas de controle. Esta perspectiva vê na autoridade da família, da comunidade e do Estado estratégias de imposição de restrições e de limites. Para Garland, “se a velha criminologia caminhava na direção do bem-estar e da assistência, a nova reforça os controles e a aplicação da disciplina” (Garland, 2001, pg. 15).

Estas transformações vieram juntas com as mudanças econômicas, em curso, e deram lugar à economia de serviços, taxações regressivas, salários estagnados, enfraquecimento de sindicatos e aumento do exército de reserva, dos desempregados e subempregados. Constituindo uma sociedade clivada pelo ressentimento, pelo conflito e pela deterioração de todo senso de identidade e ou de destino compartilhado.

Dessa forma teríamos adentrado, segundo Garland (2001), em uma sociedade marcada por dramáticas mudanças na estrutura familiar, como também pelo crescimento dos subúrbios segregados, pelo império da televisão e da comunicação de massa, pelo declínio das comunidades tradicionais e pela mudança dos padrões de autoridade, pelo crescimento da criminalidade e por novos padrões de alienação, isolamento, necessidade e mobilidade social.

Período caracterizado fortemente pela entrada da temática do controle do crime, nos debates políticos e no processo eleitoral, acirrando o populismo que passa a oferecer soluções fáceis para o problema. Dando espaço para as inquietações e receios da população, no que se refere ao processo de formulação de políticas criminais; uma vez que, em matéria penal, “nada parece funcionar”. Todas essas mudanças teriam contribuído para o fortalecimento de uma perspectiva reacionária, na qual o problema do crime passa a ser visto não mais no sentido da solidariedade e dos direitos, mas como fratura da ordem social.

Em países como o Brasil, a partir da destituição da presidenta Dilma Roussef, em 2016, estas mesmas leituras tomaram corpo e passaram a representar, em grande medida, o discurso daqueles que ocuparam postos de poder político. Desta forma, discursos voltados ao enfrentamento mais intenso das práticas criminais passaram a ser usados

de forma rotineira – daí expressões como: “direitos humanos para humanos direitos”, “bandido bom é bandido morto”, “é preciso armar os cidadãos de bem, para que possam se defender da bandidagem”, passaram a ser usadas de forma rotineira. Tal postura, contrária aos direitos humanos e a uma abordagem humanista, tendeu a transformar os espaços sociais, no Brasil, em espaços atravessados por tensões crescentes – entre indivíduos e grupos. Situação agravada, ainda mais, diante da presença das fake News e da ‘morte da verdade’ (Kakutani, 2018), que passaram a vigorar em certos meios, contribuindo para a consolidação de leituras negacionistas – em relação à ciência – e, em grande medida, ancoradas em perspectivas religiosas tais como as referendadas por grupos evangélicos, que pouco contribuem para que se pense as questões sociais, econômicas, culturais, de raça, as envoltas pelos temas da sexualidade humana, e outras, que atravessam o cenário nacional, de forma mais ponderada.

## AS MUDANÇAS NO PARADIGMA CRIMINAL E A SITUAÇÃO DAS POLÍCIAS

As mudanças que acompanharam as últimas décadas contribuíram para que uma alteração também ocorresse, como afirmamos acima, no paradigma criminal. Diante deste quadro autores como Wacquant (2001), já no início do século XXI, apontaram para o fato de que, no transcurso do Estado providência para o Estado penal, os recursos destinados à assistência social teriam sido reduzidos, à medida que os recursos destinados ao sistema carcerário e policial aumentaram.

Embora o autor trabalhe com a realidade de países como os EUA, entendemos que o Brasil não destoa deste processo, até porque aqui vigora um aparato judicial e carcerário que avalia os indivíduos criminógenos por meio de uma divisão entre ricos e pobres, entre moradores do centro das cidades e moradores das favelas, entre trabalhadores e “vagabundos”. Este movimento trouxe mudanças nas concepções acerca daqueles que eram beneficiários das políticas sociais, vistos agora como pessoas dependentes/parasitas do Estado social. Daí a leitura que alardeia ter sido

> [...] a excessiva generosidade das políticas de ajuda aos mais pobres a responsável pela escalada da pobreza nos Estados Unidos: ela recompensa a inatividade e induz à degenerescência moral das classes populares, sobretudo essas uniões ‘ilegítimas’ que são a causa última de todos os males das sociedades modernas – entre os quais a “violência urbana” (Wacquant, 2001, pg. 22).

A resposta à maior degradação social, segundo Wacquant, deflagrada pelas mudanças nas políticas sociais compôs o desenvolvimento de um complexo sistema de vigilância dos pobres, não só a partir de instrumentos tecnológicos, mas também de toda uma estrutura de assistência social que passou a controlar os passos daqueles que recebem o benefício. Nesse sentido, a política de tolerância zero – implantada nos EUA e noticiada para o mundo na década de noventa do século XX - foi um instrumento utilizado para

controlar as camadas populares, dando respaldo jurídico para a prática do encarceramento ao menor sinal de delinquência.

Como decorrência disso, e ainda segundo Wacquant, as prisões ficaram lotadas, não de criminosos perigosos, mas sim de presos por uso de drogas, furto ou simplesmente por àqueles que efetivaram atentados contra a ordem pública. Quanto às penas, estas se tornaram cada vez mais rigorosas e os casos de liberação, em regime de liberdade condicional, diminuíram. A "nova penalogia" objetivou, deste modo, isolar grupos considerados perigosos por meio de uma série padronizada de comportamentos e de uma gestão dos riscos, que se parecem mais com uma investigação operacional ou com uma reciclagem de "detritos sociais" do que com qualquer tipo de trabalho social (Wacquant, ACQUANT, 2001, pg. 86).

Este quadro adentrou os cursos de formação de policiais, por meio de uma realidade - ambígua -, por meio da qual, por um lado, a polícia militar mantêm a formação policial em ambientes militarizados e hierarquizados, que conformam expectativas de corpos guerreiros e propensas ao uso da força. Fato que, acompanhado por uma precária formação, no que se refere às técnicas de contenção física, administradas nas instituições policiais, tende a gerar problemas no cotidiano do trabalho policial. Por outro lado, estes mesmos policiais sofrem a pressão de saberes que buscam gerar mudanças comportamentais, por parte das polícias, em sociedades democráticas; uma vez que partem do pressuposto de que a polícia deve atuar com base em novos conhecimentos, para que adote, efetivamente, uma postura profissional. Que supere a truculência (por vezes existente no trato com a população) e ou a inabilidade no trato com temas advindos desta mesma população (JACONDINO, 2015, 2018). Estes elementos, se somados aos problemas enfrentados pela categoria policial, no que tange ao gozo de certos direitos políticos[1], têm resultado em processos operacionais que facilitam a adoção de uma postura que deixa a desejar, em termos profissionais.

De fato, os policias militares recebem, por um lado, os impactos da cultura institucional/ organizacional que regula seu trabalho, historicamente hierarquizada e propensa a rituais – que ocorrem por meio de um modelo burocrático-militar[2] - e socialmente discriminatória, diante de setores da população que exigem, destes profissionais, mesmo que de forma velada, posturas violentas e/ou discriminatórias em relação a certos grupos sociais e ou indivíduos (negros, homossexuais, indígenas, pobres). Por outro lado, estes mesmos policiais militares convivem, não raras vezes, com uma formação precária, uma vez que não existe, em grande medida, investimento na formação continuada do sujeito policial, que acaba, muitas vezes, ficando sozinho para enfrentar as agruras das ruas durante seu turno de trabalho.

De um lado, observa-se o predomínio insistente da postura militarizada, infraestrutura

---

1 As polícias militares não fazem parte das categorias profissionais que possuem o direito, constitucional, de reivindicar melhorias salariais por meio da realização de manifestações e/ou greves.

2 Que busca preservar uma cultura institucional ordeira, baseada em hierarquias funcionais estabelecidas.

precária para a realização do trabalho, assim como a falta de treinamento condizente com um modelo efetivamente profissional. De outro lado, percebe-se a presença de saberes que pregam um modelo profissional baseado no conhecimento dos direitos humanos, na capacidade de discernimento diante dos padrões de uso da força. Verifica-se que todos estes elementos compõem um complexo processo que molda a cultura profissional, policial. Colocada diante de um jogo de forças e de interpretações acerca do que significa o fazer e o ser policial.

Aqui retomamos a análise do filme: *Tropa de Elite,* como modo de referendarmos nossa incursão sobre o campo da formação policial – e da conduta policial –, desencadeada em sociedades como a brasileira. Sociedades envoltas, por um lado, com processos de redemocratização política; mas, por outro lado, por mecanismos institucionais que não concorrem para que as sociabilidades sejam exercitadas por meio dos direitos sociais e culturais, adquiridos do ponto de vista formal.

A resposta a esta situação, retratada em *Tropa de Elite I,* e efetivada pelo BOPE, se dá por meio da construção de uma postura ética que toma para si a resolução dos conflitos, instituindo um marco – construído de forma maniqueísta – que separa os limpos, os dignos; dos imundos, dos indignos. Diante desta postura cabe que perguntemos: A violência não é justamente a ação que impede ao outro a possibilidade de interagir para comigo? O que concorre para que a relação social e ou política seja quebrada? Tias questionamentos se dão porque mesmo que o BOPE tenha se caracterizado, para além das telas de cinema, como a polícia que é chamada a resolver os conflitos armados e para intervir diante de situações limite – onde as possibilidades de diálogo deixaram de ser possíveis -; não se pode conceber que a filosofia do extermínio conduza a atuação profissional de uma parte da polícia brasileira. Pois tal filosofia pode representar uma escolha ética, mas não será, jamais, uma opção que traga consigo elementos políticos que possam justificar, em termos democráticos, sua prática.

## REFERÊNCIAS


GARLAND, D. **The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary, Society.** Chicago: The University of Chicago Press, 2001..

GIDDENS, A. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

JACONDINO, E. N. **Saber / poder e corpo: a construção micropolítica da educação/ profissionalização policial militar, latino-americana, pós-redemocratização política - Brasil e Paraguai.** Curitiba: CRV, 2015.

JACONDINO, E. N. **Saber / poder e corpo: a construção micropolítica da educação/ profissionalização policial militar, latino-americana, pós-redemocratização política Brasil e Paraguai. O Paraná e o caso brasileiro.** Curitiba: CRV, 2018.

KAKUTANI, M. **A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump.** Rio de janeiro: Intrínseca, 2018.

PASSETTI, E. **Anarquismos e sociedade de controle.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, P. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PARR, J. B. (2004), "The polycentric urban region: a closer inspection". **Regional Studies,** 38 (3), pg. 231-240.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. "A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência". In: **Tempo Social: Revista de Sociologia** – USP, v. 9, n. 1, pp. 155-167, 1997.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. "As conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo". In: **Revista Sociologias** - Dossiê Conflitualidades. Porto Alegre, PPG-Sociologia do IFCH - UFRGS, Porto Alegre, ano 1, n. 1, janeiro-junho, pp. 10-13, 1999.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. "A violência como dispositivo de excesso de poder". In: **Revista Sociedade & Estado**. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, julho-dezembro, pp. 281-298, 1995.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WEBER. M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 4ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol. 1, 1998.

WEBER, M. "Ensaios de sociologia e outros escritos". In: **Os Pensadores**, XXXVII. São Paulo: Abril Cultural, pp. 249-55, 1974.

# CAPÍTULO 2

## REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: TEORIA E PRÁTICA

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Maria da Conceição Dal Bó Vieira**
Psicologia, Faculdade Fleming Cerquilho – FAC

**Sandra Cristine Arca**
Psicologia, Faculdade Fleming Cerquilho – FAC

**RESUMO**: O trabalho traz uma reflexão sobre a importância do uso das metodologias ativas em cursos superiores. O assunto do uso de ferramentas tecnológicas e a adoção de metodologias ativas não era um tema desconhecido pelos profissionais que atuam no ensino superior, todavia, com a pandemia do coronavírus o tema ganhou relevância e urgência, visto que o ensino presencial foi substituído, ainda que temporariamente, pelo ensino remoto. O objetivo é propiciar uma reflexão sobre as novas práticas de ensino e sua aplicação no ensino superior. Através de uma pesquisa bibliográfica buscou-se textos sobre o assunto que pudessem dar um suporte teórico para a questão, seguindo-se uma parte prática de utilização dos conhecimentos adquiridos, de forma que teoria e prática não estejam dissociadas na docência.
**PALAVRAS-CHAVE**: Ensino superior - Metodologias ativas – Práticas pedagógicas.

**ABSTRACT**: The work brings a reflection on the importance of using active methodologies in higher education courses. The issue of the use of technological tools and the adoption of active methodologies was not an unknown topic by professionals working in higher education, however, with the coronavirus pandemic, the topic gained relevance and urgency, since face-to-face teaching was replaced, even if temporarily, by remote teaching. The objective is to provide a reflection on new teaching practices and their application in higher education. Through a bibliographical research, texts on the subject were sought that could give a theoretical support to the question, followed by a practical part of the use of the acquired knowledge, so that theory and practice are not dissociated in teaching.
**KEYWORDS**: Higher education - Active methodologies - Pedagogical practices.

### INTRODUÇÃO

Atualmente as mudanças tecnológicas que estão cada vez mais presentes na vida das pessoas em geral e dos estudantes em particular, daí a necessidade de buscar conhecer e compreender melhor o papel das metodologias ativas na aprendizagem escolar.

Pode-se entender metodologias ativas como uma maneira ou alternativa que colabora para que os alunos alcancem seu desenvolvimento educacional, com a orientação do professor, todavia, sem cair no modelo tradicional de ensino.

Considera-se William Glasser (1925-2013), psiquiatra norte americano e estudioso do comportamento humano, um dos precursores das metodologias ativas. Segundo seus estudos

aprende-se mais com uma aprendizagem ativa do que com a aprendizagem passiva. É dele a conhecida Pirâmide de Aprendizagem que sinaliza menor rendimento em atividades como ler, escutar e ver, e maior rendimento para atividades como debater, praticar e ensinar aos outros diferentes assuntos.

Nesse sentido, cabe lembrar que um dos princípios da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que deve guiar o currículo de toda a Educação Básica brasileira é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho, para melhor embasamento teórico das questões que envolvem as metodologias ativas, analisou diferentes publicações e delas procurou extrair os pontos mais importantes para uma reflexão junto aos colegas professores de uma IES, localizada no interior do estado de São Paulo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro artigo que serviu para reflexão, foi publicado na Revista Educação Pública, sob o título: ―Implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Superior: entre impasses e contextos‖, dos autores Luciano dos Santos e Robson José de Moura Silva.

A escolha desse primeiro artigo, entre tantos disponíveis sobre o tema, afirma como fundamental entender que as mudanças ocorridas no Ensino Médio apresentam grandes impactos nos cursos superiores, visto que, são egressos do Ensino Médio os alunos do Ensino Superior.

As discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começaram em 2015 e a versão final é do ano de 2017, sendo que seu impacto será sentido em todos os cursos superiores, todavia, com mais destaque nas Licenciaturas.

Dadas as modificações propostas pela BNCC, fica evidente a necessidade de uma formação continuada para todos os profissionais da educação, para que a referida base possa ser implementada, e nesse sentido, os primeiros passos passam pelo entendimento da relação entre a BNCC e a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Já o professor Marcos Masetto, do alto de sua experiência educacional que contabiliza décadas em prol da educação, reafirma em ―Inovação na Educação Superior‖ seu interesse pela temática da inovação na educação superior, comenta as mudanças trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, tanto para a pesquisa como para a docência no ensino superior.

Entre outros, destaca como pontos importantes: o Projeto Pedagógico do Curso, Objetivos Educacionais amplos, integração das disciplinas – superar a fragmentação, adotar novas metodologias e fazer uso das tecnologias, internet, etc., avaliação formativa, professor como mediador pedagógico, formação contínua de professores, adequação da infraestrutura da IES, observar as alterações provocadas por mudanças na sociedade.

Segundo Masseto é preciso avançar do conhecimento (matéria prima da educação superior) para a reflexão sobre a crise das carreiras profissionais e a exigência de novas habilidades e competências, lembrando que a educação superior e a pesquisa na universidade estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, da UNESCO, deixa claro que a missão do Ensino Superior é formar pessoas qualificadas, responsáveis, capazes de uma aprendizagem permanente, consolidar valores democráticos e éticos, cooperar com o mundo do trabalho.

Todas essas questões requerem uma atitude fundamental: o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança, pois inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes.

A mudança é necessária, como bem apontou o professor Masetto, todavia, ela só acontecerá quando os envolvidos na educação superior estiverem comprometidos com a inovação e dispostos a mudar sua atuação.

Alguns caminhos para a inovação estão presentes em —Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa‖, de autoria de: Marlla Rúbya Ferreira Paiva, José Reginaldo Feijão Parente, Israel Rocha Brandão e Ana Helena Bomfim Queiroz.

Segundo esses autores a transformação que precisa ocorrer na educação passa pela busca da aprendizagem significativa e estimuladora de uma postura ativa do aluno, assumindo a relação aluno e professor um caráter dialético, na medida em que ambos são sujeitos do processo educativo.

Dentre os exemplos de metodologias ativas são citadas: Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL), da Aprendizagem Baseada em Equipe (Team-Based Learning – TBL), seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; entre outros.

Quando do advento da pandemia do coronavírus o uso das tecnologias tornou-se praticamente uma obrigatoriedade, visto que as aulas presenciais foram interrompidas bruscamente e, novas maneiras e estratégias de ensino precisaram ser buscadas rapidamente.

Considerando o cenário de pandemia, em —Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial‖, os autores: Simone Appenzeller, Fábio Husemann Menezes, Gislaine Goulart dos Santos, Roberto Ferreira Padilha, Higor Sabino Graça e Joana Fróes Bragança fazem um relato da maneira como as atividades presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, no curso de Medicina da UNICAMP.

Com a suspensão das aulas presenciais e a passagem para o ensino remoto, inicialmente foram trabalhados conteúdos teóricos, organizadas visitas virtuais, etc.

Ao mesmo tempo foram criadas estratégias para identificar as necessidades/ dificuldades dos estudantes para continuidade das aulas, nessa nova modalidade. Sendo que várias dificuldades foram apontadas pelos alunos: internet instável, notebooks compartilhados com a família, entre outras.

Sendo uma modalidade diversa da aula presencial, para que as aulas remotas pudessem obter êxito a FCM-UNICAMP realizou uma orientação aos professores para adequação das ferramentas pedagógicas utilizadas, técnica de gravação da aula, postagem de material de forma organizada, dentre outras orientações.

Todas essas providências permitiram sugerir, como conclusão, que as estratégias adotadas para vencer os problemas contribuíram para que o ensino remoto, adotado em função da pandemia, garantisse a equidade de acesso do processo ensino-aprendizagem.

Outra preocupação bastante presente no ensino superior é, certamente, que o uso das metodologias ativas seja um caminho para a formação crítica dos alunos do ensino superior. Nesse sentido, em ―Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior‖, os autores: Tiago Silva Borges e Gidélia Alencar fizeram uma revisão bibliográfica sobre as metodologias ativas e a formação crítica do estudante.

As Metodologias Ativas são uma forma de desenvolver a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas, todavia, é preciso entender que a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico.

Lembrando Freire, a ação docente é base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante, daí a importância de buscar formar um aluno crítico e capaz de modificar os rumos da sociedade.

Tratando-se de professores do ensino superior, em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem.

Ainda no que tange aos cursos superiores, há o destaque para duas metodologias que podem contribuir para a formação crítica do estudante. São elas o método PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) e os Grupos Operativos.

Entendendo-se que a PBL é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico, habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão.

Já a técnica dos Grupos Operativos busca uma aprendizagem de leitura crítica da realidade, investigação de referências conceituais, um espaço de discussão no qual

é possível confrontar visões e vivencias do cotidiano, contribuindo para o crescimento do aluno.

Finalmente, as metodologias ativas são recursos didáticos para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário e uma prática pedagógica inovadora.

Ainda cabe abordar uma questão, que seria a evolução da sociedade ao longo dos séculos, o que está colocado por Arnold José de Hoyos Guevara e Vitória Catarina Dib, em ―Da sociedade do conhecimento à sociedade da consciência‖.

Retomando desde tempos imemoriais, a evolução da Sociedade 1.0 – sociedade da caça, depois Sociedade 2.0 – sociedade da agricultura, a seguir Sociedade 3.0 – sociedade da indústria, em seguida Sociedade 4.0 – sociedade da informação e seu caminho para a evolução em Sociedade 5.0 – computadores e a hiperconexão resultando em um modo de vida mais inteligente, eficiente e sustentável.

Os valores dessa sociedade 5.0 seriam, entre outros, a questão da qualidade de vida, a inclusão e a sustentabilidade, enquanto que o objetivo maior seria uma tecnologia centrada na humanidade, para aproveitar a vida da melhor maneira possível.

Evidentemente essa sociedade altamente tecnológica enfrenta muitos desafios: declínio da taxa de natalidade e envelhecimento da população, concentração urbana, problemas ambientais, falta de mão de obra especializada, desastres e terrorismo, apenas para citar algumas das dificuldades.

Os desafios referem-se, sobretudo, ao fato de que a educação vive um momento de transição: Sociedade do Conhecimento para Sociedade da Consciência, sendo assim algumas aprendizagens são fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto.

Acredita-se que essas habilidades e procedimentos exigem uma educação interdisciplinar, pois vários conteúdos podem ser trabalhados com base na realidade e aplicados na vida prática dos alunos.

## DESENVOLVIMENTO

O estudo dos textos previamente selecionados e analisados, como anteriormente foi anotado, fundamentou o encontro de capacitação pedagógica realizada no início do segundo semestre letivo de 2021 com os professores da IES dos cursos de psicologia, enfermagem e direito.

A capacitação foi organizada em dois momentos, iniciando com uma revisão teórica com o intuito de atualizar e motivar os professores para o aperfeiçoamento das práticas docentes no ensino superior. O segundo momento foi destinado à uma atividade prática utilizando duas metodologias ativas de aprendizagem: a Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Aspectos essenciais dessas metodologias foram apresentadas aos professores para que pudessem construir um

planejamento de aula.

Na prática de uma Sala de Aula Invertida são contemplados os seguintes momentos ou sequência didática: antes da aula, durante a aula e depois da aula.

No momento antes da aula acontece o acesso aos conteúdos, que foram previamente disponibilizados pelo professor e são anotadas as dúvidas.

Já durante a aula as dúvidas são esclarecidas e atividades praticas são desenvolvidas aplicando o conteúdo estudado, estimulando discussões e troca de conhecimentos entre os alunos, organizados em pequenos grupos. As atividades são programadas para aprofundar a aprendizagem, estimular habilidades cognitivas como: aplicar, analisar, avaliar e criar, além de ampliar as habilidades socioemocionais como: comunicação, autonomia, autocontrole e colaboração, entre outras habilidades essências, sendo o papel do professor facilitar e mediar o processo de aprendizagem.

Depois da aula os alunos realizam uma revisão do conteúdo trabalhado, visando a ampliação dos conhecimentos adquiridos ou maiores esclarecimentos.

Cabe ainda lembrar que a avaliação é parte do processo educativo e acontece em todos os momentos: antes, durante depois da aula.

Entre as várias atividades práticas que podem ser realizadas no momento presencial temos a Aprendizagem Baseada em Problemas ou PBL (Problem Based Learning), como o próprio nome indica, apresenta-se um problema real ou simulado, para que se levantem questões e soluções, sendo uma maneira de estimular a criatividade, as habilidades de pesquisa e o trabalho em grupo.

A PBL facilita a associação do conhecimento teórico com a prática e a fixação do conteúdo estudado. Nota-se que a PBL obedece a seguinte sequência didática: definição de um problema, identificação de pontos que precisam ser pesquisados e discutidos, compartilhamento de conhecimentos e descoberta de lacunas, avaliação dos resultados obtidos e das dificuldades surgidas e, se necessário, uma exposição para retomada geral do assunto.

Concluída a apresentação das duas metodologias para os professores, estes se reuniram por curso em salas de aula previamente organizadas com disposição circular e material impresso para a construção conjunta de uma aula utilizando as estratégias apresentadas. Durante a atividade, a facilitadora circulou pelos grupos acompanhando as discussões e esclarecendo dúvidas quando necessário, desempenhando o papel do professor como mediador da aprendizagem.

Após 40 minutos os grupos retornaram ao auditório principal para compartilhamento da experiência, vantagens e limitações percebidas para aplicação das metodologias dentro da realidade de cada curso.

A dinâmica utilizada propiciou aos professores, como se verifica na literatura consultada, experienciar o uso das metodologias ativas como uma proposta pedagógica que coloca o aluno como protagonista da própria aprendizagem, preparando-o para articular

o conhecimento com a prática, o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões trazidas pelos professores com o uso de novas metodologias demonstram perspectivas positivas de formação de um aluno mais ativo, comprometido e preparado para a prática profissional.

A construção de um planejamento de aula com base no desenvolvimento de habilidades e competências trouxe uma experiência enriquecedora de articulação dos conteúdos que já são tratados nas disciplinas, em um novo formato, quando se pensa em trazer uma situaçao problema real e atual, para a sala de aula, sobre o qual os alunos devem se debruçar e utilizar seus conhecimentos prévios e novos para análise e busca de soluções em grupo. Neste sentido, os professores foram criativos em planejar uma aula a partir do contexto real da psicologia, enfermagem e direito e exercitar o papel de facilitadores da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, algumas preocupações foram colocadas, entre elas: adaptação dos alunos à proposta de estudo, principalmente das leituras antes da aula, quantidade de conteúdo a ser ministrado e o processo de avaliação da aprendizagem. A literatura aborda estes e outros desafios que devem ser cuidadosamente analisados e superados na escolha de métodos pedagógicos em cada momento especifico do curso.

Os resultados deste trabalho apontam para a possibilidade de, com embasamento teórico e prático, fazer-se uso das metodologias ativas no ensino superior, superando a cultura de que o professor é o centro da aprendizagem e permitindo que o aluno seja o principal agente de sua aprendizagem.

As metodologias ativas apresentam vantagens para o professor na interação com os alunos, abrindo espaço para que possa dedicar mais atenção aos alunos que apresentam dificuldades e vantagens para o estudante na interação com o professor e com o grupo, estimulando o trabalho em equipe e desenvolvendo habilidades e competências cognitivas e socioemocionais importantes para sua formação profissional.

Ainda caberia destacar outros pontos positivos: correlação entre os conhecimentos anteriores e os adquiridos pela realização das pesquisas e das discussões, possibilidade de integração de várias disciplinas, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões, ampliação e a prática das metodologias ativas, especificamente, da Sala de Aula Invertida e da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), apontaram para a possibilidade de novos caminhos no processo educacional, visando melhor aprendizagem e maior engajamento dos alunos dos cursos superiores.

Este trabalho demonstra a relevância da formação continuada dos professores para aplicação de metodologias de ensino inovadoras que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dessa forma temos a perspectiva de formar profissionais com conhecimentos, habilidades e competências para atender às necessidades da sociedade em constante transformação.

## APOIO INSTITUCIONAL

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP, SIEX 19032

## APOIO ADMINISTRATIVO

V&V Editora

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, E. F. S. (org.) **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

APPENZELLER, Simone, et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Brasília, DF, nª 44 (sup. 1): e0155, 01- 06, 11/2020.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista.** Salvador, Bahia. Ano 03, nº 04, p. 119-143, Jul/Ago 2014.

BOROCHOVICIUS, E. ; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, RJ. V. 22, nº 83, jun. 2014.

GUEVARA, Arnold José de Hoyos; DIB, Vitória Catarina. **Da sociedade do conhecimento à sociedade da consciência**: 1ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MASETTO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **INTERFACE – COMUNIC., SAÚDE, EDUC.** Botucatu, SP. V. 8, nº 14, p. 197-202, set.2003 - fev.2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira, et al. Metodologias ativas de ensino- aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE.** Sobral, Ceará. V. 15, nº 02, p. 145 – 153, Jun./Dez. 2016.

SANTOS, Luciano dos; SILVA, Robson José de Moura. Implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Superior: entre impasses e contextos. **Revista Educação Pública.** Rio de Janeiro, RJ. V. 19, nº 31, novembro 2019.

SILVEIRA JÚNIOR, Carlos Roberto da. **Sala de aula invertida: por onde começar?** Diretoria de Educação a Distância, Instituto Federal de Goiás. Goiás, novembro 2020.

# CAPÍTULO 3

# DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

*Data de aceite: 01/06/2022*
*Data de submissão: 06/04/2022*

**Roberta Souza da Silva Ferreira**
Licenciada em Educação Física, Faculdade Ages de Senhor do Bonfim
Senhor do Bonfim - Bahia
http://lattes.cnpq.br/2735299128817994

**Larissa Oliveira Guimarães**
Graduada em Ciências Biológicas, Mestre em Genética e Doutora em Ciências, Docente na Faculdade Ages de Senhor do Bonfim
Senhor do Bonfim - Ba
http://lattes.cnpq.br/5439795734143491

**Maria Andresiele Andrade Carvalho**
Graduada em Educação Física e Pedagogia e Mestre em Educação Física, Docente na Faculdade Ages de Senhor do Bonfim
Senhor do Bonfim - Ba
http://lattes.cnpq.br/5571806178033301

**Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade**
Graduada em História e Pedagogia, Especialista em Ensino de História, em Coordenação Pedagógica, Libras, Educação Infantil e Psicopedagogia e Mestranda em Políticas Públicas, Docente na Faculdade Ages de Senhor do Bonfim
Senhor do Bonfim - Ba
http://lattes.cnpq.br/4323124898256151

**Crismilla dos Santos Silva**
Graduada em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e em Gênero e Diversidade na Escola e Mestranda em Psicologia, Docente na Faculdade Ages de Senhor do Bonfim - Ba
http://lattes.cnpq.br/0796634422216741

**Maria Rita Ribeiro dos Santos**
Graduada em Ciências Sociais, Mestre e Doutoranda em Sociologia, Docente na Faculdade Ages de Senhor do Bonfim
Senhor do Bonfim - Ba
http://lattes.cnpq.br/4306419410056597

**Tamires Souto Silva**
Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínico, Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas á Educação
http://lattes.cnpq.br/7228306017774914

**RESUMO:** A Pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, causou um impacto direto na saúde e na rotina de aulas, em especial das aulas de Educação Física. Desta forma, o presente estudo teve como objetivos revisitar a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica e a prática do professor, investigar mecanismos que contribuam para as aulas de Educação Física durante a pandemia, além de divulgar conhecimentos acerca dos benefícios da prática de atividade física no contexto da Educação Escolar. Propôs-se para tal, a realização de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa

que demonstrou a necessidade da remodelagem das aulas de Educação Física, através do ensino híbrido remoto, bem como apresentou benefícios promovidos pela manutenção das aulas de Educação Física.
**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia. Educação Física. Ensino híbrido.

## CHALLENGES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

**ABSTRACT:** The pandemic caused by the new coronavirus, SARS-CoV-2, had a direct impact on health and the routine of school classes, especially Physical Education classes. In this way, the present study aimed to revisit Physical Education as a mandatory curricular component in Basic Education and the teacher's practice, to investigate mechanisms that contribute to Physical Education classes during the pandemic, in addition to disseminating knowledge about the benefits of practicing physical activity in the context of School Physical Education. We carried out a bibliographic research with a qualitative approach that demonstrated the need to remodel Physical Education classes, through remote hybrid teaching, as well as presented benefits promoted by the maintenance of Physical Education classes.
**KEYWORDS:** Sars-Cov-2 Pandemic. Physical Education. Hybrid Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo Coronavírus, responsável pela Síndrome Respiratória Aguda Grave-SARS-CoV-2, trouxe complicações para a saúde física e emocional, evoluiu e causou danos sociais graves. O SARS-CoV-2 chegou ao Brasil em meados de fevereiro de 2020, e desde então causou pânico por ser altamente contagioso. Logo, foram tomadas medidas preventivas no intuito de conter a contaminação, que acabou se alastrando e afetando países em todo o mundo, e uma delas foi a suspensão das aulas presenciais em instituições de ensino, que precisaram se adaptar ao ambiente virtual.

Diante deste cenário de mudanças que saiu do presencial para o remoto, os docentes necessitaram elaborar e executar ações adequadas ao meio virtual neste período de isolamento social, mas que ao mesmo tempo, promovessem os mesmos objetivos pedagógicos das aulas presenciais. Assim, foi necessário propor atividades que fizessem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), adaptadas inclusive às propostas da Educação Física escolar.

A Educação Física Escolar, que desde o período de sua implantação nas escolas brasileiras reinventa-se em práticas e metodologias, reinventa-se também na busca de promover atividades para os estudantes durante o período pandêmico, visto que um dos seus objetivos é trabalhar as dimensões do saber nos sentidos social, físico, intelectual, emocional e cultural junto aos estudantes da educação básica. Desta forma, a Educação Física visa estimular os estudantes enquanto sujeitos transformadores capazes de intervir na sociedade.

Para colaborar com a progressão e preparação dos estudantes para sua inserção na comunidade, a Educação Física realiza uma busca pedagógica que proporciona uma melhor formação do cidadão para transformá-lo e capacitá-lo durante a reprodução de comportamentos aprendidos em várias áreas durante a vida. Esta área também medeia o equilíbrio entre a saúde do corpo e da mente, contribuindo para o desenvolvimento de criticidade diante do novo, inclusive ao que se relaciona à cultura corporal do movimento. Assim, seu objetivo é preparar o aluno enquanto sujeito ativo na sociedade e em plena lucidez.

Por isso, esse estudo relata a necessidade da permanência das aulas da disciplina de Educação Física durante a Pandemia iniciada no ano de 2020, traz novos olhares e reconhecimentos a partir da concepção de estudiosos da área, e tem como objetivos revisitar a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica e a prática do professor de Educação Física, investigar mecanismos que contribuam para as aulas de Educação Física, além de divulgar conhecimentos acerca dos benefícios das aulas de Educação Física no contexto da Educação Escolar, mesmo em tempos de pandemia.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, isto é, um levantamento de referências teóricas publicadas em documentos que busca por meio de uma abordagem qualitativa, interpretar dados publicados acerca da Educação Física escolar durante o período da pandemia pelo novo coronavírus. Para o levantamento dos dados analisados foram utilizados termos como Educação Física escolar e pandemia, benefícios da Educação Física ae tividade física, buscados e selecionados por meio de mecanismos dos sites Google Acadêmico e Scielo.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A consolidação da Educação Física como componente curricular da educação básica ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que garantiu a obrigatoriedade da Educação Física na proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1997, p.22). Desta forma, após esta legislação, a Educação Física escolar pôde ser praticada por todo e qualquer aluno da Educação Básica.

De acordo com Soares et al. (1992), o que se estuda na Educação Física são os conteúdos desenvolvidos historicamente na cultura corporal de movimento por toda a humanidade, valorizando especialmente as particularidades nacionais dessa cultura, bem como as diferenças regionais dentro do próprio Brasil. Estes conteúdos consistem em jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e a Capoeira, visando o conhecimento e o aprendizado desses, além de regras, técnicas e o contexto em que está inserido.

Para Murad (2009), as práticas da educação física têm a ver com o corpo e suas formas de institucionalização, produções culturais, simbólicas e seus contextos históricos, ou seja, suas práticas corporais, lúdicas e esportivas encontram-se inseridas num determinado contexto social e fazem parte de uma cultura. Pode-se então, apropriar-se de determinados acontecimentos para ressignificar as metodologias de ensino, e assim contribuir de forma significativa ao ensino destas crianças e adolescentes.

A repetição destas culturas vem sendo ressignificada e transformada desde o início da humanidade. Assim, era necessário movimentar-se melhor e possuir um corpo mais apto para realizar atividades, relacionadas à caça, à disputa de territórios entre outras atividades. Estas práticas fizeram o ser humano desenvolver técnicas de movimento, estratégias de movimentação em grupo, maneiras de aperfeiçoar o condicionamento físico, aumentando a socialização, produzindo jogos que envolvam duas ou mais pessoas, e maneiras de desafiar a natureza. Uma série de conhecimentos foi originada nessas atividades, sofrendo mudanças ao longo do tempo, constituindo uma Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1998). As capacidades de correr e manipular objetos são essenciais à prática de atividades, assim como outras evoluções desse período revelam contribuições na área da Educação Física.

Dentre as propostas de fundamentação do estudo da Educação Física, a Cultura Corporal do Movimento é a mais próxima de elaborar conhecimentos baseados em questões sociais relativas ao cotidiano de alunos e professores (GALVÃO et al., 2005), que pode ser tratado como a cultura em que estão inseridos, a proposta de melhoria do ensino aprendizagem e qualidade de vida.

Além das questões sociais e relativas à cultura, sabe-se que a prática regular de exercícios físicos, proporcionada pela Educação Física pode ser a chave para manter o corpo ativo e saudável, pois a inatividade relaciona-se com o desenvolvimento de patologias.

Diante do cenário pandêmico vivenciado desde o ano de 2020, as áreas da saúde e educação sofreram impactos significativos, que demonstraram a necessidade de maior atenção a estas áreas essenciais à vida humana, bem como, de mudanças nas formas como são gerenciadas e praticadas, e por isso, discutiremos os aspectos que relacionam a Educação Física a estas duas áreas.

Neste período de retiro social, os estudantes tendem a seguir uma rotina sedentária, o que favorece o ganho de peso corporal e o surgimento de comorbidades associadas ao maior risco cardiovascular (FERREIRA, et al.,2020). Para contribuir com a diminuição das chances de desenvolver obesidade, por exemplo, a prática de atividade física torna-se benéfica e auxiliar. No contexto pandêmico, os estudantes fazem menos movimento, o que, por sua vez, não favorece o gasto energético. Paralelamente a isso, o excesso de peso pode acarretar doenças mais graves, como diabetes, doenças cardíacas, problemas ósseos e articulares, problemas combatidos pela prática regular de exercícios que também ajudam na melhora da flexibilidade, o que diminui problemas associados ao baixo tônus

muscular, aumentando o equilíbrio e a coordenação (SOWA, M.; MEULENBROEK, 2012 Apud NEUROCONECTA, 2020).

A atividade física traz uma sensação agradável e diversos benefícios ao praticante em aspectos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos, tais como melhora da autoestima, qualidade de vida, funções cognitivas, socialização e redução de gordura corporal, estresse, ansiedade e consumo de medicamentos (SILVA et al. 2010, citado por RICCO, 2017, p.9).

Diante destas afirmações, a atividade física tornou-se uma ferramenta indispensável à saúde, seja ela física ou mental, contribui para a diminuição de ingestão de medicamentos e para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, para a melhoria dessa condição de sedentarismo associada a prognósticos desfavoráveis, devem ser ofertadas práticas corporais que construam uma consciência corporal e desenvolvam hábitos saudáveis que vão ser utilizados por toda vida.

Para além das questões relativas à saúde, o ensino remoto impactou significativamente a forma como a comunidade escolar lida com a educação, e no ensino remoto, a ausência física nas aulas tem provocado um misto de emoções, pois os professores em formação sentem falta do contato físico com os alunos e acreditam que a Educação Física está perdendo sua identidade (VAREA; GONZÁLEZ-CALVO, 2020). Entretanto, em uma visão mais otimista, Santos (2020, p.29) diz que "a pandemia e a quarentena estão a revelar quais são as possíveis alternativas, e que a sociedade se adapte a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum". De acordo com o autor, a educação em tempos de pandemia, propõe alternativas didático-pedagógicas que incluem o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que podem contribuir para o ensino de forma lúdica, visto que não se tem contato físico, mas pode ser adaptado a qualquer ambiente.

Em vista disso, o novo contexto de ensino remoto mediado pelas tecnologias, estimulou os laços profissionais e a colaboração entre os pares, criando comunidades de aprendizagem que enfatizam a importância de conhecimentos que ocorrem tanto nos contextos de ensino como nos profissionais (HAMMERNESS et al., 2019). Enfatiza-se que educar por meio dos formatos midiáticos e tecnológicos não é uma tarefa fácil, uma vez que nem todos os professores estão seguros ou capacitados. Em todo caso, tal como o professor no final de uma aula presencial, é preciso refletir sobre o papel dos dispositivos tecnológicos nas aulas de Educação Física e registrar os avanços pedagógicos (LEIRO; ARAÚJO; SOUZA, 2019).

Por exemplo, a utilização de informações por meio de plataformas digitais, ressalta que a Educação Física é uma disciplina ofertada dentro da escola, fazendo parte da Educação Integral do indivíduo, portanto, entre tantos outros objetivos, deve desenvolver a aptidão física dos adolescentes em idade escolar através de exercícios físicos orientados (RODRIGUES e PORTELA, 2016), e a orientação destes alunos, neste momento, pode

acontecer de forma remota.

Para Moran (2018, p. 33), "o acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras". Porém, as medidas de isolamento social que promoveram mudanças no processo de formação educacional, escancaram as assimetrias socioeconômicas e educacionais que já existiam e que, agora podem ter um grau acentuado devido às medidas de isolamento, a incidir sobre aqueles que não possuem acesso às tecnologias de informação (SENHORAS, 2020).

Neste espaço de alterações significativas na saúde e educação, está o professor de Educação Física. Este profissional necessita lidar com as novidades tecnológicas e ao mesmo tempo, com questões relacionadas ao acesso dos estudantes às novas ferramentas tecnológicas, sem esquecer-se de sua posição de mediador e orientador. Além de sua responsabilidade sob a forma como o conhecimento sobre a cultura corporal é transmitido, ele desempenha um papel que vai além de práticas individuais, mas ao aperfeiçoamento de habilidades sociais e psicológicas, promovendo a preparação destes alunos para a sociedade em tempos de pandemia ou não. Assim, é necessário que o professor invista tempo e tenha suporte para realizar o planejamento de ensino na contribuição para o processo educativo, utilizando objetivos, conteúdos e metodologias adequados ao ensino remoto.

Considerando a função social da escola na pré-pandemia e pós-pandemia, é importante se compreender que o uso das tecnologias educacionais para o ensino básico, potencializou novas aprendizagens para o corpo docente (principalmente), embora o foco tenha sido o aluno, para os quais houve redobrada atenção numa tentativa de amortecer os efeitos do isolamento social e garantir o ensinar e aprender dos discentes (OLIVEIRA, 2018).

Para Valente e Moran (2011), na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente), o conceito de presencialidade também se altera, sendo esta separação física no espaço e/ou no tempo, uma das características básicas dessa modalidade de ensino/aprendizagem.

A pandemia da Covid-19 está transformando todas as áreas, e a educação e a forma de ensino é uma delas. Aos professores, estão sendo postos os desafios de reinventar-se diante das dificuldades, preparar a si e ao seu estudante para um novo mundo, mas acredita-se que com a competência reflexiva o profissional de Educação Física vai ter mais autonomia e gestão em suas atividades nos desafios relacionados aos novos tempos na educação (BETTI, 2013).

Desse modo, Churkin (2020) declara que a tendência do Ensino a Distância desconsidera a importância do incentivo docente para uso das tecnologias de informação. Para o autor, o problema se concentra na estrutura curricular de formação dos professores, no qual deve abordar com maior aprofundamento na competência dos educadores para se

trabalhar com o ambiente virtual, criando um perfil profissional preparado e capaz de atuar nessa nova realidade.

Por fim, sabe-se que novas tecnologias trazem instigações para a educação diante de um novo mundo, entrelaçadas no contexto em que estão inseridas. Os novos rumos da educação são desafiadores, pois se reconhece a necessidade de reinvenção da Educação Física escolar, da mudança na postura do professor de Educação Física diante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e, sobretudo dos desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Física para persistirem diante da necessidade de tantas mudanças. Entretanto, acredita-se que com planejamento com práticas peddagógicas adequadas à realidade e necessidades vigentes, reflexão acerca do papel do professor e suporte por parte da gestão escolar, as mudanças auxiliarão a educação física escolar a ser vista como promotora de saúde e de reflexão acerca da realidade social.

## 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se então que, a Educação Física é uma grande aliada para o desenvolvimento físico, motor, intelectual e sócio emocional, pois é através de atividades físicas e exercícios físicos que se conseguem bem-estar físico e emocional, já que ela corresponde a uma disciplina que visa a progressão do aluno de forma integral. Diante dessa premissa, professores tiveram que buscar maneiras para se adequar a uma nova rotina escolar, remodelando suas aulas para tentar dar continuidade no desenvolvimento curricular, inserindo novos contextos de acordo com a realidade atual, minimizando os prejuízos que o isolamento esta causando.

Ressalta-se que a prática de atividades e exercícios físicos não é relevante apenas para a saúde física, mas também mental, e o profissional de Educação Física pode contribuir com estímulos e conhecimento de uma postura corporal para trabalhar e desenvolver suas habilidades dentro do espaço em que está inserido.

Devido ao isolamento social existe uma carência de informações, daí busca-se explanar o maior número de informações para a conscientização do quão importante é dar continuidade às aulas de Educação Física mesmo de forma remota, pois estas trazem vários benefícios para os discentes, dentre eles a melhoria da forma como se lida com as emoções.

Logo, por meio desse formato, conta-se com uma flexibilidade na forma de ensino, e consequentemente as instituições passaram a ofertar a formato híbrido, que se fortalece. O uso do formato híbrido de ensino não se difere em aspectos essenciais no ato de ensinar, sendo uma das formas para não perder o foco no ensino e aprendizagem destes educandos.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB. 9394\1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. v.7, 1998

BETTI, M. **Educação Física Escolar. Ensino e Pesquisa – Ação.** Ijuí/ RS: Unijui, 2013.

CHURKIN, O. M. Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 3178-3196, 2020.

FERREIRA, M. J. et al. Vida Fisicamente Ativa como medida de enfrentamento ao COVID-19. **Arq. Bras. Cardiol.,** ahead of print Epub Apr 09, 2020.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; MOTA e SILVA, E. V. Esporte. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org). **Educação física na escola: implicações para uma prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p.177-98.

GONZÀLEZ. J. F.; FENSTERSEIFER; E. P. Entre o ¨ não mais ¨ e o ¨ainda não¨: pensando saídas do lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v.1,n.2, p.10-21, 2010.

HAMMERNESS, K. et al. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HOMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019, p. 306-332.

LEIRO, A. C. R; ARAÚJO, A. C.; SOUZA, D. Q. de O. Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar. In: DORENSKI, S.; LARA, L.; ATHAIDE, P. (Org.). **Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas** – Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE. Natal-RN: EdUFRN, 2020, p. 57-74.

MURAD, M. **Sociologia e Educação Física: diálogos, linguagens do corpo, esportes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOWA, M.; MEULENBROEK, R. Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis In: NEUROCONECTA. **Benefícios da atividade física para pessoas com autismo**. [S. l.],09 out. 2020.

OLIVEIRA, M. P. de. "Políticas públicas em tecnologias educacionais". **Revista Brasileira de Tecnologias Sociais**, vol. 5, n. 2, 2018.

RICCO, A. C.. **Efeitos da atividade física no autismo**. 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita ilho", São Paulo, 2017.

RODRIGUES, A. N. F. L.; PORTELA, B. S. Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: **Educação Física Escolar: Treinamento Funcional com Alunos do Ensino Médio**, vol 1, 2016. ISBN 978-85-8015-093-3.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SENHORAS, E. M. "Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

VAREA, V.; GONZÀLEZ-CALVO, G. Touchless classes and absent bodies: teaching physcal education in times of covid-19. **Sport, Education and Society**, 2020.pp.n./a.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

# CAPÍTULO 4

# PROJETO #SEXTOUPEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BENEVIDES, PARÁ, BRASIL

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides**
Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales –AR

**Francilene Sodré da Silva**
Mestranda do Programa de Pós Graduação PPGARTES da Universidade Federal do Pará-UFPA

**RESUMO:** A educação está relacionada com atividades que proporcionam a aprendizagem do aluno como forma de construção plena do sujeito. Nesse contexto, emerge a Pedagogia dos Projetos, sistemática de ensino e aprendizagem que tem como característica a condução sistematizada de técnicas e atividades que promovem a construção do conhecimento. Assim, o presente estudo se deu com o objetivo de analisar a importância dos projetos na educação, enfatizando o papel da gestão escolar na condução desta metodologia. Para a condução deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, a partir da qual se pode apontar para o fato de que a Pedagogia de Projetos, apesar de ser uma metodologia há muito tempo utilizada e difundida no meio educativo, ainda encontra resistência em muitas instituições escolares. Tal fato indica a necessidade de que a gestão escolar assuma o seu papel na qualificação pedagógica das escolas e instrumentalize seus professores para o trabalho com projetos. Isso pode acontecer pela organização dos tempos e espaços, pela sensibilização da comunidade escolar e pela formação em serviço dos professores, de forma a concretizar uma cultura de projetos no ambiente escolar.
**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Projeto; Pandemia.

**ABSTRACT**: Education is related to activities that provide student learning as a form of full construction of the subject. In this context, the Pedagogy of Projects emerges, a teaching and learning system whose characteristic is the systematic conduction of techniques and activities that promote the construction of knowledge. Thus, the present study was carried out with the objective of analyzing the importance of projects in education, emphasizing the role of school management in conducting this methodology. In order to carry out this work, a bibliographic research was carried out, from which it can be pointed out that the Pedagogy of Projects, despite being a methodology that has been used and disseminated in the educational environment for a long time, still encounters resistance in many institutions. schoolchildren. This fact indicates the need for school management to assume its role in the pedagogical qualification of schools and equip their teachers to work with projects. This can happen through the organization of times and spaces, by raising the awareness of the school community and by in-service training of teachers, in order to materialize a culture of projects in the school environment.
**KEYWORDS**: Education; Project; Pandemic.

## INTRODUÇÃO

A educação visa facilitar o autoconhecimento do educando como construtor de sua vida e participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Visa ajudar o aluno à realização de valores morais que o conduzam à ação responsável como aluno, cidadão historicamente situado e como um ser que busca sentido para sua existência. Para alcançar os objetivos específicos de um processo educacional é necessário que se construa relacionamento, e estes no momento de Pandemia tornam-se mais valiosos, visto a distância física e social que professores e alunos se encontram, e cada um numa realidade particular. Dado que não se pode falar de ensino dissociado de aprendizagem, relacionamentos em ensinos não presenciais devem continuar a provocar a curiosidade no aluno e criar-lhe oportunidades para o fortalecimento de habilidades sociais na interação fecunda com outras pessoas. São muitos os atributos que podem estreitar relacionamentos.

Ressalto aqueles definidos por Sennett (2005) para o desenvolvimento do caráter de uma pessoa, portanto, para sua educação: lealdade, comprometimento, confiança e ajuda mútua. Tais atributos podem servir como orientadores das ações em um processo de ensino não presencial. A volta às aulas é um momento crucial no ano escolar. O aluno muitas vezes se vê desestimulado a frequentar o ambiente da escola, portanto, é importante que o retorno do aluno seja acompanhado de um trabalho pouco estressante, bastante lúdico e que lhe permita se expressar.

Dessa forma, a escola demonstra preocupação com a autoestima dele e ele acaba por encontrar um lugar receptivo, gentil e agradável, e estes fatores podem ser grandes facilitadores ao longo do ano letivo. Contudo, para que este processo seja eficaz e seja de continuidade até o momento de ensinos presenciais, professores necessitam de formações, que preparem de forma prática suas ações, na volta às aulas, dentro da escola.

Vários serão os cenários que docentes encontrarão, pois, seus alunos virão de múltiplas realidades, o que pode ocasionar perguntas de como fazer? O que fazer? Como proceder nesta situação? Vale ressaltar que orientações podem ser dadas, e todas com objetivo de manter qualidade de ensino aprendizagem e tornar mais leve possível o retorno à escola, porém é necessário calma, pois uma situação como esta, de pandemia, nunca foi vivida por esta geração de professores, e assim o desafio é traçado, a fim de todos os partícipes do processo tenham saúde mental, qualidade pedagógica e segurança estrutural. É nesse formato de educação, que sobra estresse e falta tempo para o autocuidado e para o equilíbrio da saúde mental de milhares de professoras e professores do Brasil.

Com base neste contexto o projeto #sextoupedagógico traz a proposta de preparar docentes, equipe administrativa, equipe operacional e a posteriori familiares dos alunos, para a volta presencial à escola, com olhar multiprofissional e interdisciplinar, a fim de garantir que todos estejam preparados aos diversos cenários que encontrarão no retorno

presencial de volta às aulas. Os objetivos propostos neste projeto são: proporcionar formação aos docentes; garantir qualidade no retorno presencial de volta as aulas; promover a socialização; compartilhar experiências; estabelecer regras de convivência básicas coletivamente com a participação dos alunos no cenário pós pandemia; instigar e promover a coparticipação de toda comunidade escolar; orientar pais, alunos, funcionários e professores sobre procedimentos, protocolos e possíveis consequências da pandemia que vivemos.

## METODOLOGIA

Este projeto vem trazer uma pesquisa que busca realçar a compreensão dos próprios questionamentos, por meio de métodos qualitativos, na qual se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais.

Desse modo, a adoção do método qualitativo como esteio dessa investigação está dentro do movimento dinâmico dos métodos usados nas pesquisas em educação, considerando-se algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, como: a imparcialidade do papel do investigador, a valorização dos processos em detrimento dos produtos/resultados e a análise das descrições por meios indutivos, em que a opção por uma investigação qualitativa ganha ênfase durante o desenvolvimento deste trabalho, ao observar que as ações podem ser mais bem compreendidas quando há uma interação social entre o sujeito e o pesquisador.

O projeto #sextoupedagógico se realizará com formações, às última sexta-feira de cada mês, durante o ano de 2021, através de sala de aula virtual, com formações específicas para docentes da educação infantil e ensino fundamental, como parte do Protocolo de Voltas às Escolas. Dentro da abordagem de cada Setor/Secretaria, os profissionais ministrarão cursos direcionados aos procedimentos e práticas de como será a Volta à Escola, seja de forma remota ou presencial.

Os temas serão abordados por profissional de saúde (Médico e/ou enfermeiro); profissional da Assistência Social; profissional da Psicologia; profissional da Psicopedagogia; profissional da pedagogia. As propostas de palestras estão relacionadas com temas de saúde mental, vida social em tempos de pandemia, por exemplo: Efeitos da escalada da pandemia da covid-19 na educação: dados estatísticos, cuidados e consequências; O papel do professor no relacionamento on-line; Relação professor-aluno na volta as aulas; Relações de trabalho no pós-pandemia; O fazer pedagógico na prática nos pós pandemia; Relação escola-família pós pandemia. Sabe-se que na contemporaneidade a Formação Continuada de Professores tem se colocado como uma questão-chave na busca da transformação dos atores em sala de aula e, por isso, cada vez mais está em evidência

no âmbito da pesquisa educacional acadêmica.

O local da pesquisa é o município de Benevides/PA está situado na região metropolitana de Belém no Estado do Pará, possui uma área de 187.868 km² com uma população estimada em 2019, de 62.000 habitantes. Grande parte de seu território é considerado rural. Apesar disso, de acordo com dados do IBGE (2010) 56% (28.912) das pessoas residem na área urbana e 44% (22.739) na área rural.

Constata-se que o município detém renda per capita muito inferior à média nacional, fato que por vezes interfere diretamente no rendimento escolar. Assim, até 2013, o município não tinha uma organização sistêmica e nem uma identidade educacional. Absolutamente, todas as escolas municipais não tinham autorização para o seu funcionamento, de acordo com a Secretaria Muncipal de Educação de Benevides.

O município não contava com um sistema de ensino, inexistia um plano municipal de educação e também inexistia um currículo próprio, sendo este escrito em 2017 pela Rede Municipal de Educação de Benevides tendo a participação de professores e técnicos educacionais.

Algumas evidências do avanço educacional no muncípio de Benevides podem ser confirmadas via análise dos indicadores educacionais da Prova Brasil- MEC, do SISPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional de que todas a escolas da rede municipal vêm avançando com eficiência, efetividade e equidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nas secretarias de educação a formação deve ser prioritária em suas ações pedagógicas, contudo não é a realidade em maior escala, assim ecvidencia-se questões relevantes,como custo, o que pode gerar um comportamento contraditório em termos de uma crescente desvalorização profissional e social de seus trabalhadores, o que reflete na formação dos mesmos.

Quando isso ocorre, como bem ressalta Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto (e se comportando muitas vezes) como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

Logo, conforme alerta Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

Considerando a prática pessoal e a prática profissional, existe a necessidade de buscar resultaddos que possam expressar que a formação continuada está relacionada a um aspecto da valorização do profissional e assim, por consequência, este valor se

transforma em resultados de aprendizagem de seus alunos, gerando índices que podem expressar, ou não, esta qualidade.

O processo de globalização, as novas formas de comunicação e de tecnologias alteraram a maneira da sociedade de comunicar e expressar, bem como de adquirir conhecimento. Ampliaram-se os horizontes e, hoje, se pode aprender utilizando-se de recursos variados e imensamente atrativos, como a web. Diante das diversas transformações sociais, organizacionais e pessoais, familiares e sociais, educacionais e tecnológicos; as instituições de ensino precisam retomar a discussão da função social da escola e o significado das experiências escolares para os envolvidos no processo educacional é um assunto conflitante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto, o projeto busca trazer ao debate a importância da formação continuada na atuação de educadores, trazendo a proposta de uma nova perspectiva, que através de seus resultados seja possível contribuir com esta formação e mostrar aos entes públicos que é fundamental reconhecer e valorizar esta categoria.

A formação e a "preoccupação" com os professores da RME de benevides é o principal escopo do projeto. Inúmeros relatos de agradecimentos após cada palestra foi evidente nos encontros pedagógicos.

A saúde mental destes professores estão no foco cntral da Secretaria Municipal de educação de Benevides. Com este projeto concebe-se que o professor precisa estar bem para que receba seus alunos. È dever de coordenadores municipais cuidar de seus professores, com olhar peculiar, que transcende a mera troca de trabalho.

O processo educacional está centrado em pessoas, igualmente importantes: alunos, professores, comunidade escolar. Todos os protagosnistas que desempenham, cada um com sua expertise, o seu papel, a fim de contribuir para a educação pública de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas secretarias de educação a formação deve ser prioritária em suas ações pedagógicas, contudo não é a realidade em maior escala, assim evidencia-se questões relevantes, como custo, o que pode gerar um comportamento contraditório em termos de uma crescente desvalorização profissional e social de seus trabalhadores, o que reflete na formação dos mesmos. A complexidade do tema e suas múltiplas significações traduzem os desafios que se enfrentam na sua análise e na construção de uma educação básica de qualidade.

Quando se examina a realidade educacional brasileira, e se depara com seus diferentes atores individuais e institucionais, percebe-se quão diversos são os elementos

utilizados para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, sobretudo os voltados à produção, organização, gestão e disseminação dos saberes e conhecimentos necessários à formação do cidadão e ao exercício da cidadania.

Mesmo enfrentando estresse e falta de estrutura educacional, professoras e professores se mostraram humanamente excepcionais neste ano de pandemia, especilamente na Rede Municipal de Educação de Benevides, Pará, Brasil.

## REFERÊNCIAS


SENNETT, R. A corrosão do caráter - consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, A. **Inovação para o sucesso escolar**, in: Aprender, n. 6, Lisboa, 1988.

__________________. Secretaria Municipal de Educação. Programa Benevides a Escola. Benevides, 2015.

# CAPÍTULO 5

# FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Data de aceite: 01/06/2022*
*Data de submissão: 08/04/2022.*

**Rosivane Sousa Pereira**
Mestranda Universidade Estadual do Mato Grosso-UNEMAT
Mato Grosso- MT
http://lattes.cnpq.br/4857587483561108
https://orcid.org/0000-0002-2529-0310

**Rosiane Sousa Pereira**
Mestra Universidade Vale do Taquarí-UNIVATIS
Lageado - Rio Grande do Sul
https://orcid.org/0000-0001-9859-0843

**Cleonice Pedreiro Mesquita**
Universidade Federal do Pará- UFOPA
Santarém- Pará
http://lattes.cnpq.br/5576789325922947

**Roseane Silva de Carvalho**
Universidade Federal do Pará- UFOPA
Santarém- Pará
http://lattes.cnpq.br/6918557226540503

**RESUMO**: Diante do contexto pandêmico da Covid-19 fez-se necessário refletir sobre novas práticas de ensinar e aprender no cenário educacional brasileiro. Assim, implementou-se um projeto de intervenção em uma escola pública do município de Santarém no estado do Pará, com o objetivo de proporcionar novos saberes aos docentes, acerca das ferramentas tecnológicas digitais que viessem fortalecer sua prática pedagógica. As ações iniciaram nos primeiros meses do ano letivo de 2020, através de uma pesquisa Quali-Quanti realizada com os professores da escola, através da metodologia de pesquisa-ação utilizando um formulário eletrônico para saber sobre quais ferramentas digitais dominavam e pretendiam aprender. A partir da análise dos formulários eletronicos foram selecionadas as ferramentas: Zoom Meeting, Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Forms, Kahoot e Loom para serem desenvolvidas para e pelos professores. Os resultados obtidos destacam que apesar dos desafios os efeitos foram positivos, evidenciando a participação efetiva de toda a equipe docente da escola, que se empenhou em adquirir as competências e habilidades necessárias para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC's e sua implementação nas práticas pedagógicas.
**PALAVRAS-CHAVE**: Formação, Professor, Tecnologias de Informação e Comunicação.

## IN-SERVICE TRAINING FOR BASIC EDUCATION TEACHERS: SCHOOL INCLUSION IN TIMES OF PANDEMIC

**ABSTRACT**: Facing the pandemic context of Covid-19 it has become necessary to reflect on new teaching and learning practices in the Brazilian educational scenario. Thus, an intervention project was implemented in a public school in the city of Santarém, in the state of Pará, aiming to provide new knowledge to teachers about digital technological tools that would strengthen their teaching practice. The actions started in the first months of the 2020 school year through a Quali-

Quanti survey carried out with the school's teachers, through an action research methodology using an electronic form to find out which digital tools they mastered and intended to learn. From the analysis of the electronic forms the following tools were selected: Zoom Meeting, Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Forms, Kahoot, and Loom to be developed for and by the teachers. The results obtained highlight that despite the challenges, the effects were positive, showing the effective participation of the entire school teaching staff, who strove to acquire the necessary competencies and skills to use Information and Communication Technologies (ICTs) and their implementation in pedagogical practices.
**KEYWORDS**: Training, Teacher, Information and Communication Technologies.

## 1 I INTRODUÇÃO

A educação contemporânea contempla um foco, cada vez maior numa aprendizagem que se propõe sem fronteiras, pois a grande quantidade de informações interligadas via rede nos permite aprender em qualquer lugar e a todo momento, pois de acordo com Moran (2017, p.23), é imprescindível observar que "num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada". Nessa perspectiva, para atender a sua clientela oriunda da era digital, a escola do século XXI necessita reorganizar-se, fazendo uso das tecnologias educacionais digitais emergentes e fundamentais para potencializar suas práticas pedagógicas.

Segundo Kenski (2015) a presença física do aluno no ambiente escolar já não é a única forma para ter acesso à educação formal. A aprendizagem também pode acontecer por outros meios, como os digitais, por exemplo. Em tempos de pandemia, o uso das ferramentas tecnológicas digitais tornou-se mais urgente, em virtude da suspensão das atividades escolares presenciais, imposto pela necessidade de isolamento social ocasionado pelo vírus da Covid 19. De fato, busca-se garantir a inclusão  e o direito à educação para todos.

O governo brasileiro vem implementando algumas políticas públicas para facilitar este processo diante da promulgação do Decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017 que instituiu o Programa de educação Conectada e a Portaria nº 34, de 27 de dezembro de 2019, que estabelece critério para apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar e voluntário, às redes públicas de Educação Básica (municípios, estados e DF) via PAR ( Plano de Ações Articuladas) para atendimento da iniciativa de aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos, no âmbito do Programa de Inovação Conectada.

Na perspectiva de implementar as TICs nas práticas pedagógicas dos docentes da escola pesquisada, o uso das tecnologias digitais surgiu como proposta de projeto de intervenção para formação de professores, visando o aperfeiçoamento para novos saberes docentes para contribuir com o fazer pedagógico e assim, oferecer sugestões de estratégias de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. O projeto teve como objetivo ofertar formação continuada aos docentes para o uso das ferramentas tecnológicas digitais com

o intuito de promover a inclusão dos alunos no processo ensino aprendizagem em tempos de pandemia.

## 2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a suspensão das aulas presenciais foi necessário a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar apresentando uma nova dinâmica no processo educativo que versa sobre a necessidade de investimento não só em equipamentos, mas em especial, na formação do professor para o uso adequado de tais tecnologias.

Coutinho (2011) destaca que as TICs são na atualidade elementos fundamentais no processo de ensino, e precisam ser usadas da melhor forma possível. Essa necessidade em questão desafia o professor a buscar por inovação e mudanças em sua prática pedagógica, abrindo espaço para o desenvolvimento de novas competências, as quais lhe abrirão um leque de oportunidades e formas diferentes de atuar mediante o saber tecnológico.

Goedert (2019) destaca que o professor é desafiado a renovar sua forma de atuação e desenvolver metodologias interativas que se utilizem das novas ferramentas tecnológicas em suas práticas de ensino e para tanto, a Escola precisa atuar de forma colaborativa para que os docentes possam adquirir e aplicar os conhecimentos sobre as ferramentas digitais suas práticas. Nesse contexto, o desenvolvimento de formação em serviço é essencial para a inclusão escolar de todos os alunos.

## 3 I AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC'S E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As ações iniciaram nos primeiros meses do ano letivo de 2020 através da pesquisa Quali-Quanti baseada nos estudos de Schneider et al.(2017,p.570), enfatizando que "nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos". Nesse viés, foi desenvolvida através da metodologia de pesquisa-ação de Gil (2008) caracterizada pela participação e envolvimento tanto dos pesquisados quanto dos pesquisadores em todo o processo da pesquisa. O instrumento utilizado para a aquisição dos dados partiu de um formulário eletrônico para saber sobre quais ferramentas digitais dominavam e pretendiam aprender.

Para a efetivação do projeto e alcance do objetivo destaca-se as seguintes etapas:

1ª etapa: Pesquisa sobre ferramentas tecnológicas que podem ser usadas na prática docente;

2ª etapa: Aplicação de formulário eletrônico com o objetivo de diagnosticar quais ferramentas tecnológicas educacionais digitais os docentes conhecem e quais tem interesse em aprender a utilizar;

3ª etapa: Análise dos formulários eletrônicos e planejamento da formação;

4ª etapa: Inicialmente a formação acontecerá por meio de encontros remotos (via google meet) e atividades de estudo online proposta para que o professor construa conhecimento e tenha domínio das ferramentas tecnológicas para uso na sua prática pedagógica.

5ª etapa: Encontros presenciais com grupos de professores para realizar atividades práticas fazendo uso das ferramentas em estudo.

6ª etapa: Apresentação de uma aula elaborada fazendo uso das ferramentas tecnológicas educacionais digitais, como item obrigatório para certificação.

Diante da análise dos formulários eletrônicos foram selecionadas as seguintes ferramentas: Zoom Meeting, Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Forms, Kahoot, Plicker e Loom.

As formações aconteceram através de encontros remotos onde disponibilizou-se o material para estudo através de tutoriais e vídeos sobre as ferramentas em estudo, seguidos de encontros presenciais para que pudesse ser desenvolvida uma atividade prática com cada uma das ferramentas visando a utilização e aperfeiçoamento de cada uma delas na prática docente. Ao final do curso fez-se necessário que cada professor organizasse uma aula utilizando tais ferramentas como subsídio para sua certificação, além da frequência.

Gostaria de salientar aqui o empenho na participação da equipe dos docentes no projeto. Na verdade, observou-se que poucos tinham conhecimento sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) aplicadas à educação e aqueles que tinham mostraram-se totalmente disponíveis para ajudar aqueles que não tinham domínio e, por isso sentiam dificuldades em planejar e executar sua aula. Creio que este tenha sido o grande diferencial, o que fez permitir com que as aulas pudessem acontecer neste novo formato.

Além disso, também foi essencial a presença de um dos nossos professores com conhecimento na área de tecnologias aplicadas à educação e com disponibilidade para promover os encontros e sanar as dúvidas. A coordenação pedagógica, juntamente com a gestão da escola, também se uniu para dar todo apoio necessário diante do auxílio na organização do projeto de intervenção intitulado “Formação Docente para o uso das Tecnologias Digitais”.

## 4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando-se que apesar da escola não dispor de recursos tecnológicos digitais como, por exemplo, o laboratório de informática, um dos instrumentos básico para a inclusão digital, mesmo assim foi possível realizar o projeto de formação continuada na escola por dois motivos: a presença de um profissional com formação técnica em informática com disponibilidade, o interesse dos professores em aprender e a compra individual de materiais

tecnológicos pelos docentes como chips, celulares, notebook e mesa digitalizadora.

De acordo com o gráfico abaixo é possível observar que após a realização das formações dos professores, percebeu-se que 100% aderiram ao uso do aplicativo Google forms como ferramenta pedagógica em suas aulas.

O segundo aplicativo mais usado pelos professores é o Google meet para a realização de reuniões com pais e mestres e aulas com as turmas.

A produção de vídeo aulas através do Loom também foi bastante utilizada pelos docentes como mecanismo para desenvolvimento do seu plano de aula remota.

Vale ressaltar ainda que mediante a necessidade do contexto estabelecido pela pandemia a escola optou pelo uso dos grupos de Whatsapp como principal ferramenta de comunicação, vínculo e de inclusão dos estudantes ao conhecimento, considerando-se que esse aplicativo é muito popular na comunidade escolar. Dessa forma, todos os professores desenvolveram aulas diárias através do Whatsapp**.**
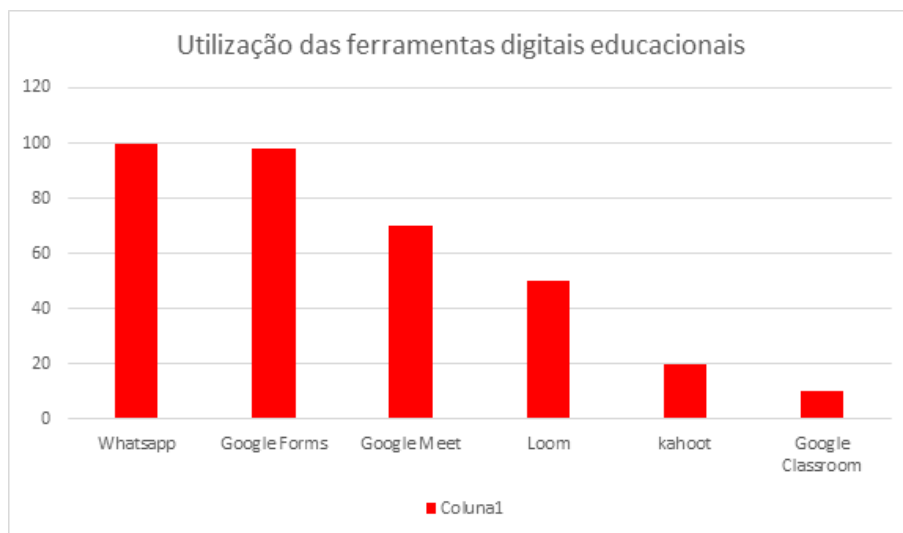
Gráfico 1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para desenvolvimento das aulas diárias foi criado para cada turma um grupo de whatsapp, que foi utilizado como canal de comunicação com os alunos e pais bem como para postagem das aulas e devolutiva das atividades propostas aos discentes. Vale ressaltar que os alunos que não tinham acesso aos grupos de whatsapp foram disponibilizadas as atividades impressas, de forma que se mantiveram inclusos na dinâmica escolar, além de garantir o direito de todos à educação proposto no artigo 205 da Constituição Federal.

Diante das aulas remotas propostas aos alunos também houve a necessidade de avaliá-los de forma online e para isso foi utilizado o Google Forms, uma ferramenta do

Google que permitiu a criação de formulários com registro online. Mediante a utilização deste aplicativo, também disponível no celular, os docentes elaboram as avaliações formativas que foram encaminhadas aos alunos determinando-se o tempo para preenchimento e envio das respostas. Com uso desse aplicativo que permite a correção automática das atividades dos alunos e disponibiliza gráficos de desempenho, foi possivel ter um bom feedback da participação e rendimento nas atividades propostas. Vale ressaltar que essa análise mais detalhada permitiu ao professor visualizar com maior clareza se há domínio da habilidade pelo aluno e aonde precisa intervir.

Com o estudo do aplicativo Google Meet, onde a comunicação é feita através de vídeo, foi possível a gravação de aulas pelos docentes, bem como a participação ao vivo para tirar as dúvidas pendentes sobre determinado conteúdo. Esta participação deu-se através do acesso a um link que era compartilhado com os participantes. Vale dizer ainda que a gestão escolar passou a utilizá-lo como canal de comunicação na realização de reuniões com os pais e também com os funcionários da escola. Sabe-se que se faz necessário esse intercâmbio de ideias para o bom desenvolvimento da rotina escolar.

Através da captura e compartilhamento de tela feita pelo Loom, ferramenta foi possível gravar vídeos e compartilhá-los, e também aulas para os alunos do ensino fundamental e, principalmente, para as crianças da educação infantil. As crianças necessitavam de um olhar mais de perto do professor, pode-se dizer que aprendem melhor visualizando o fazer, aprendem através experiências concretas e diante do uso do Loom pôde-se gravar e mostrar imagens, através da webcam, ao mesmo tempo.

A plataforma de jogos e quizzes interativos Kahoot estimularam o interesse dos discentes de todas as idades a trabalharem de forma lúdica com os conteúdos, pela facilidade de poder ser acessada por qualquer dispositivo que tenha internet. Observou-se com o uso da ferramenta o aumento do engajamento e da participação dos alunos diante dos desafios, principalmente nas disciplinas que abordam conteúdos que exigem maior dinamismo das aulas e, consequentemente, o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas.

Através do uso da ferramenta Google Classroom ou Google sala de aula os educadores puderam criar e organizar suas turmas, aplicar atividades, lançar conceitos, realizar explicações e discussões entre os envolvidos na sala de aula virtual. Sendo assim, essa plataforma ofereceu condições para que o professor, mesmo que de forma não presencial tivesse suas turmas organizadas e separadas e mantendo a comunicação entre professores, alunos e pais ou responsáveis.

Pelo fato do Google Classroom disponibiliza algumas ferramentas tais como: gmail, drive, agenda, documentos, planilhas e apresentações, formulários, sites, meet e grupos, foi possível perceber um bom dinamismo no desenvolvimento das atividades principalmente dos alunos do sexto a nono ano do ensino fundamental.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico exigiu uma nova reorganização das escolas, pois precisou-se, aprender a ensinar de outra maneira, ou seja, utilizando-se das formas digitais de interação e comunicação, e o docente precisou, consequentemente, adaptar sua prática. Vale ressaltar que essa não foi uma tarefa fácil porque muitos desconheciam e/ou não sabiam fazer uso das ferramentas digitais diante do seu planejamento diário de aulas. Por outro lado, grande parte dos discentes das escolas públicas também não tem acesso à internet.

Contudo, considera-se que apesar dos desafios, os resultados foram positivos diante da participação efetiva de toda a equipe docente da escola que se empenhou em adquirir as competências e habilidades necessárias para uso das TIC's. Vale ressaltar que este período de suspensão de aulas foi utilizado para estudos e discussões relacionados ao tema acima o que possibilitou uma maior aproximação da equipe quanto ao compartilhamento de ideias e a colaboração mútua entre os integrantes.

Enfim, entende-se que as necessidades impulsionam a busca de possibilidades e a abertura para o novo visando uma educação mais forte, que atenda a todos, onde o ensino mediado pela tecnologia favoreça a inclusão.

## REFERÊNCIAS


COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: **Em Busca de um Referencial Teórico para a Formação de Professores em Tecnologia Educativa**. Revista Paidéi@. UNIMES VIRTUAL, Vol.2, Número 4, JUL. 2011. http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOEDERT, Editor. Título: **Mediação Pedagógica Online em interlocução com o Modelo de Comunidade de Inquirição**, 2019. (p. 37 a 82) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, maio de 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Internet no Brasil.** 2015. Disponível em<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf>http://educacaoconectada.me.gor.br/, acessado em 10/07/2020 às 9:40.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. **PESQUISAS QUALI-QUANTITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 569-584, dez. 2017.

# CAPÍTULO 6

# PROPOSTAS PARA MELHORIA DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) POR MEIO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Rosa Coelho Costa**
Mestre em Educação Especial: Cognição e Motricidade pelo ESEC – Escola Superior de Educação - Coimbra PT. Especialista em Educação Especial pela FAT - Faculdade de Tecnologia de Alagoas. Psicanalista Especialista em Psicoterapia Psicanalítica pelo Centro Intergrado de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão BET-HAKAM; Especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textospela FAEME – Faculdade Evangélica do Meio Norte. Especialista em Políticas públicas e o Serviço Social pela Faculdade Evolução. Licenciatura Plena em Letras pela UEMA. Bacharela em Serviço Social pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Professora na Escola Dr. João Batista Nava

**RESUMO:** O presente trabalho aborda o uso das Tecnologias Assistivas no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir da utilização de Aplicativos Móveis como forma de favorecer o desenvolvimento da comunicação dessas crianças, tendo em vista que as tecnologias assistivas visam proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. Nesse contexto, para atingir o objetivo proposto, que consiste em compreender a potencialidade das tecnologias assistivas como instrumento de inclusão efetiva de alunos com - TEA, recorreu-se à realização de um estudo de caso em uma escola regular na cidade de São Luís (Maranhão). A pesquisa realizada possibilitou identificar as dinâmicas adotadas pelos profissionais de Educação no processo de inclusão de alunos com TEA a partir das tecnologias assistivas, por meio da utilização de aplicativos móveis, que vem revolucionando o processo de aprendizagem para estudantes de necessidades especiais nas últimas três décadas. Sob este arcabouço, são feitas recomendações para a otimização do uso de tecnologias assistivas na escola objeto de estudo após a confrontação com a literatura acadêmica selecionada nos últimos cinco anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, Tecnologias Assistivas, Intervenção, Recomendações.

## PROPOSALS FOR IMPROVING INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) THROUGH ASSISTIVE TECHNOLOGY: A CASE STUDY IN A SCHOOL IN THE CITY OF SÃO LUÍS – MA

**ABSTRACT:** The present academic work addresses the use of Assistive Technologies in the process of teaching and learning children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) from the use of mobile tools as a way to favor the development of communication in these children. They aim to provide people with disabilities with greater independence, quality of life and social inclusion,

through the expansion of their communication, mobility, control of their environment, skills of learning, work and integration with family, friends, and society. In this context, to achieve the proposed objective, which is to understand the potential of such technologies as a tool for the effective inclusion of students with ASD, a case study was carried out in a regular school in the city of São Luís (Maranhão). The research carried out made it possible to identify the dynamics adopted by education professionals in the process of inclusion of students with ASD, based on assistive technologies, through the use of mobile applications, which has revolutionized the learning process of students with special needs, over the past three decades. Under this framework, recommendations are made for optimizing the use of assistive technologies in the school object of study after confrontation with selected scientific literature from the last five years.
**KEYWORDS:** Inclusive Education, Assistive Technologies, Intervention, Recommendations.

## INTRODUÇÃO

Apesar da busca da Ciência em conhecer a origem do TEA, “ainda não foi possível identificar de forma precisa as causas que levam à manifestação dos sintomas que caracterizam o autismo” (Barroso Neto, 2020, p. 6) e não tem cura. Segundo Pontes et al. (2020, p. 52) “O TEA, de acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), afeta aproximadamente uma em cada 160 crianças no mundo”. Pode ser tratada de um modo satisfatório para o paciente, mas seus sintomas, em geral, não conseguem ser revertidos (Capuzzo, 2020). Como consequência, as pessoas costumam reagir aos impulsos do mundo de uma maneira inusitada, pois apresentam uma grande dificuldade de se comunicarem, tanto de forma verbal, como na forma não verbal, traz uma pouca desenvoltura na comunicação e na interpretação da linguagem devido à dificuldade na compreensão e na entoação da voz.

A Legislação, a reboque da evolução social, vem compreendendo, com o passar dos anos, que deve trazer a proteção do Estado para as pessoas com este tipo de deficiência, buscando a integração, socialização e inclusão em todos os lugares da sociedade, respeitando a diversidade de existências de seus membros. Nesse contexto, a sociedade, adicionalmente, levanta um olhar especial para as crianças com TEA em ambiente escolar, atividades que tragam uma maior responsividade nesta trajetória de inclusão e de respeito ao cidadão especial e seus direitos estabelecidos. Neste cenário, se insere a tecnologia para a assistência ao aluno.

Especificamente, no caso da temática desse artigo, estas tecnologias utilizadas de modo customizado são denominadas tecnologias assistivas, que consistem em instrumentos e ferramentas de bases digitais, capazes de auxiliarem, de forma significativa e fundamental, o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de criança com TEA no meio educacional. Como grande vantagem, por sua característica interdisciplinar, abrange recursos, métodos, técnicas, estratégias, práticas, intervenções e serviços capazes de

fornecer mais autonomia, independência e qualidade de vida a alunos com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Segundo França et al. (2020, p. 23) “as tecnologias educacionais, assistivas, de comunicação e informação trazem para as escolas uma nova cultura, com detalhes e especificidades jamais vistas”. Deste modo, torna-se um instrumento capaz de contribuir para a inclusão de maneira satisfatória, ampliando as habilidades funcionais destes alunos com TEA e, consequentemente, proporcionando uma maior autonomia para a sua aprendizagem, o que, ao mesmo tempo, traz produtividade ao trabalho do docente.

Nesse contexto, o presente artigo traz a inquietação da autora, como operadora da Educação, que se transforma em um desafiador problema de pesquisa, com o seguinte questionamento: “Como otimizar o uso da tecnologia assistiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola regular privada de ensino fundamental na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão?” Nesta ótica, o estudo foi realizado por todo o mês de junho de 2021, envolvendo a aplicação de um questionário estruturado, enviado por meio de mensagem eletrônica a cada respondente, para a coleta de suas percepções pessoais sobre o uso de tecnologias assistivas, por meio da plataforma *GoogleForms*.

Nesta linha de pensamento, o presente trabalho possui o objetivo geral de descortinar as percepções deste grupo de docentes que vivenciam a prática das tecnologias assistivas para confrontá-las com a literatura académica sobre o tema de Transtorno do Espectro Autista (TEA), para gerar recomendações práticas de melhoria no processo inclusivo da escola no estudo de caso.

## O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

A velocidade de mudanças na tecnologia é uma das características de destaque da sociedade moderna, pois “os aparelhos tecnológicos e as atividades que se desenvolveram com eles podem ser considerados como propulsores de modificações na cultura.” (Rufino, 2020, p. 65). Esta mesma dinâmica ocorre com a Educação, pois os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de um aluno com TEA vem se alterando ao longo dos tempos, “uma vez que as TDICS conduzem a novas propostas de ensino e oferecem maiores possibilidades de inclusão e acessibilidade” (Oliveira et al., 2020, p. 26). Sob esta perspectiva, o ensino com o uso de ferramentas digitais, traz à informática um papel determinante no sucesso inclusivo deste aluno, pois “as tecnologias assistivas podem ser úteis em diversos contextos, mas a sua inserção no ambiente escolar que sua relevância atinge o grau máximo” (Capuzzo et al., 2020, p. 149), tanto que, nos dias de hoje, “por vezes seu uso passando até despercebido devido a naturalidade da presença na atividade pedagógica” (Cabral, 2017, p. 345).

Ainda destacando o papel das tecnologias assistivas, Gilroy et al (2020) apresentam o fato de que o seu universo é muito amplo e dinâmico, pois “além de hardware cada vez

mais acessível, uma série de frameworks de desenvolvimento livres e de código aberto continua amadurecendo". Por outras palavras, o uso de uma série de tecnologias traduzidas em ferramentas gratuitas para intervenção em sala de aula já está disponível e, ainda, outras mais estão a chegar de forma facilmente acessível, o que é saudado como uma mais valia, já que "dentre tais tecnologias, os aplicativos educacionais são valiosas ferramentas, pois são possuidores de uma forma de linguagem que é capaz de acumular informação verbal e não verbal, utilizando-se de recursos multimídia" (Capuzzo et al., 2020, p. 149).

É preciso lembrar de que para desenvolver a literacia digital e a competência informacional, é preciso investir na capacitação de professores e em educação continuada, sobretudo no atendimento a alunos com necessidades especiais. Uma das tarefas mais importantes no processo educacional, atualmente, é ensinar como chegar à informação. É nessa perspectiva que o advento do ensino informatizado na sala de aula consiste em uma moderna e favorável ferramenta de aprendizagem, uma vez que a internet contempla atualmente todos os componentes do modelo comunicativo: é atual, dinâmica, participativa e interativa, todavia, não tem sentido se não houver um projeto educativo para justificar a presença desse meio informatizado na sala de aula.

Por esse motivo, cabe ao professor articular de forma conjunta e colaborativa, ações interdisciplinares capazes de promover um ensino de qualidade proporcionado pelo potencial existente nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esta nova configuração traz muitos desafios, pois "o exercício docente torna-se mais complexo e implica na disponibilidade para pesquisas e inovações, enquanto ações de formação continuada" (França et al., 2020, p. 23).  A dificuldade encontrada, atualmente, está em elaborar estratégias para motivar os alunos, implementando uma proposta metodológica inovadora, que tenha origem nas dificuldades dos alunos, para assimilar os conteúdos e utilizá-los em seu dia-a-dia, na busca por resultados eficazes. As metodologias e os conteúdos ensinados na escola devem se adaptar às mudanças que ocorrem na sociedade, procurando estar associados à essa realidade, auxiliando o aluno a compreender o mundo.

Os recursos utilizados informatizados nas salas de aula servem com um elo entre o que o professor fala e a realidade que deseja transmitir, trata-se, basicamente, de substituir da melhor forma possível a realidade por meio de recursos visuais, auditivos e audiovisuais. Os recursos devem atender aos objetivos propostos e ao conteúdo a ser assimilado nasaulas. Além disso, precisa ser adequado ao nível de maturidade cognitiva dos alunos, bem como na satisfação das necessidades e interesses dos alunos. O material a ser usado deve ser funcional possibilitando uma utilização dinâmica, ativando o pensamento reflexivo dos alunos, além de oferecer informações claras, objetivas e precisas para atingir seu intento, ou seja, a compreensão do conteúdo, pelos alunos. Por esse motivo, os recursos devem ser interessantes para despertar a atenção dos alunos em participar da aula e incentivá-lo a conquistar melhores resultados por sua própria curiosidade.

É fato de que, entre os diversos recursos tecnológicos, o computador consiste

em um instrumento tecnológico relevante no meio educacional, uma vez que, por meio dele, o uso de outros aparelhos como, por exemplo, *datashow*, projetor, transparências e caixas de som, dentre outros recursos utilizados durante as aulas, poderão favorecer as transferências de informações de forma muito atrativa, promovendo o desenvolvimento intelectual, social, cultural e tecnológico dos alunos. Na sala de aula, o uso do computador tem diversas funcionalidades, o que o torna um recurso auxiliador de assimilação dos conteúdos, dentre as diversas funcionalidades. Deste modo, compreende-se que os benefícios trazidos pela tecnologia computacional ao ensino, podem compor diferentes formas de ferramenta, utilizadas por meio de diferentes técnicas, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O uso da tecnologia de informação e comunicação (TIC), principalmente o uso sistemático do computador, tem-se demonstrado eficaz como ferramenta de aprendizagem e de interação para todos os alunos, sobretudo, aqueles com necessidades educativas especiais.

A utilização das tecnologias como recurso pedagógico, por meio do computador beneficia os alunos, não apenas como instrumento capaz de favorecer o aluno a ler e escrever, pois há materiais diversificados para ver, escutar, manipular e mexer. Assim, o professor precisa reinventar novas possibilidades em sala de aula, para que o aluno imagine, crie, se desenvolva e evolua no seu tempo dando mais significado à sua aprendizagem. Deste modo, a escola e os gestores educacionais devem propiciar "a possibilidade dos professores da Educação Especial experimentarem diversas formas de perceber o mundo, por meio de ferramentas e estratégias diversificadas, desenvolvidas a partir de tecnologia assistiva" (França et al, 2020).

Assim, a tecnologia permite uma nova linguagem para enfrentar a dinâmica dos processos inclusivos de ensinar e aprender para crianças com TEA, entregando, com maior ênfase, um papel desafiador para o professor, pois é necessário que tenha uma relação produtiva com os recursos tecnológicos colocados em suas mãos. Por outras palavras, depende dele o sucesso em sala de aula, pois se destaca "a importância desses recursos tecnológicos serem propostos com uma intencionalidade e tendo sua utilização mediada pelo docente, profissional de apoio ou professor especializado" (Berlitzki, 2020, p. 46). Silveira et al. (2020, p. 66) procuram desafiar os professores a irem mais longe, incitando que "poderiam ter suas práticas educacionais mais inclusivas, visando à acessibilidade por meio das TIC, não apenas auxiliando os alunos a realizarem determinadas atividades, mas proporcionando que eles atuem e construam seus processos epistemológicos de aprendizagem". Por isto, espera-se o desenvolvimento de uma autonomia, cooperação e criticidade a partir de uma participação ativa do sujeito com as máquinas e, por conseguinte, com os outros sujeitos.

Como consequência, todo esse processo implica uma série de mudanças, novas aprendizagens, adaptações que precisam ser inseridas no cotidiano. Assim, não se pode mais ignorar a presença da tecnologia, tão pouco a sua importância. Segundo Rufino (2020,

p. 69) “a aprendizagem aliada aos jogos digitais se torna relevante no contexto do autismo por se tratar de uma dinâmica que motiva a interação, estabelece uma rotina com regras preestabelecidas e oferece um ambiente seguro para pessoas com TEA”.

Todavia, isso não significa dizer que se trata de uma adesão incondicional, muito menos uma oposição radical, mas criticamente conhecê-los para saber quais são suas vantagens e desvantagens, seus riscos e possibilidades, para transformá-los realmente em ferramentas, as quais pode dispensar em certos momentos e torná-la parceira em outros. Neste sentido, demonstrando o ambiente amigável das tecnologias assistivas, são citados a seguir, como exemplo, alguns pesquisadores que trazem resultados muito interessantes e atuais da utilização com sucesso das tecnologias assistivas para alunos portadores de TEA.

Oliveira et al. (2020, p. 24) analisaram 13 aplicativos para uso dos profissionais da Educação com alunos com TEA quanto “ao fácil acesso e entendimento”, concluindo que apenas um único aplicativo necessitaria ser melhor adaptado e destacando a condição de uso amigável dos demais.

Marques & Aires (2020) trazem, ainda, uma aplicação das tecnologias acessíveis específicas por meio da netnografia em um projeto com foco em crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) por meio de redes sociais em uma plataforma digital na internet, demonstrando o potencial desta técnica em desenvolver conteúdos de interesse não só para autistas, como, também, para outras crianças com necessidades especiais, o que demonstra que se irá requerer uma formação específica do professor para lidar com o avanço da tecnologia.

Ferrari et al. (2020) apresentam um estudo de aplicação da tecnologia assistiva, dentro de uma ótica inclusiva, para a otimização da leitura de livros para crianças com deficiência visuais, com o resultado de que foram obtidos “os requisitos necessários para aplicação e construção de livros infantis mais acessíveis” (p. 01).

Assim sendo, o processo de ensino por meio da informatização na sala de aula requer uma abordagem reflexiva do professor envolvendo a apreensão sobre a própria prática e a construção de novos referenciais baseados na interpretação articulada entre teorias e novas práticas, em alinhamento com a concretização dos princípios norteadores dessa abordagem de formação também necessita dos recursos das tecnologias e mídias, sendo estes artefatos cruciais na atual era.

## METODOLOGIA

O processo para a construção desse artigo, para a melhor resposta à pergunta de pesquisa, é realizado por meio de um estudo enquadrado no paradigma qualitativo.. Gil (2007) preconiza que a análise qualitativa depende de muitos fatores que estão relacionados com os pressupostos teóricos da investigação, com a natureza das evidências coletadas

e, não menos importante, com os instrumentos de pesquisa utilizados na realização do estudo.

Sob uma finalidade mista, interpretativa e, ainda, descritiva, tem-se o intuito de valorizar o maior número de informações pertinentes e de coletar as percepções dos professores por meio das suas vivências de uso de ferramentas de base da tecnologia assistiva para desenvolvimento da inclusão destas crianças especiais na instituição escolar regular definida como campo de trabalho. Na impossibilidade de triangular os dados recolhidos com o processo de pesquisa-ação inicialmente previsto, além de impedida pelo isolamento profilático imposto pela pandemia, optou-se pela confrontação com a literatura académica nos anos de 2017 a 2021 para a discussão dos resultados dos questionários, transformados em informações e dados organizados, para a construção das recomendações de melhoria no processo atual de Educação Inclusiva da escola objeto do estudo de caso.

A pesquisa desenvolvida para a realização deste trabalho de pesquisa teve como campo de trabalho o Colégio Adventista de São Luís (CASL), apresentada na Figura 1, que faz parte da Rede Mundial Adventista de Educação. É uma escola privada de ensino regular, começou as suas atividades no dia 04 de março de 1991, localizada na Avenida Este, Rua 1, Unidade 103 – 15, Cidade Operária, na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão, em território do nordeste brasileiro.

A população admitida para a este estudo teve o critério da identificação de docentes de Educação Infantil que lidam no ano de 2020 com alunos com TEA no CASL, objeto de análise de campo da pesquisa. Assim, verificou-se que existem 11 (onze) professores desenvolvendo suas atividades na instituição, dentre estes, 6 (seis) atuam na Educação Infantil, onde existe o registro de 20 (vinte) alunos com necessidade de cuidados especiais matriculados e, dentre os quais, 6 (seis) foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autismo – TEA.

Sob este cenário, usando o critério da representatividade das respostas recebidas no questionário, decidiu-se tomar como amostra da pesquisa, a totalidade da população de professores que lidam com estes alunos com TEA, ou seja, torna-se uma amostra não mais probabilística por envolver, de modo absoluto, todos os 6 (seis) docentes que lidam com alunos com TEA, ou seja, 100% (cem por cento) dos participantes do universo estudado.

A partir da definição teórica das variáveis e da seleção da amostragem, as quais foram construídas com o foco da pergunta de pesquisa, foram aplicados os instrumentos de medição, avaliação e técnicas que são apresentados a seguir.

Foram utilizados questionários, que são um tipo de instrumento de base qualitativa muito prático e didático para coleta de respostas, funcionando como base de evidências empíricas e de campo para suportar a trajetória de uma pesquisa, ou seja, se traduzem, ao final, em informações e dados que dão a flexibilidade necessária para que abordagens metodológicas e discussões específicas ocorram.

As percepções e vivência dos professores foram traduzidas em tabelas, ou seja, as

variáveis qualitativas, como informações retiradas dos questionários foram adaptadas para se tornarem, também, dados quantitativos com o escopo de auxiliar na construção das tabelas para a análise dos resultados, gerando uma discussão mais robusta e específica, como é característica de variáveis numéricas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em princípio, buscou-se saber qual o grau de formação dos professores investigados, com a premissa de que seria possível traduzir uma boa capacidade de lidar com alunos portadores de TEA, com base em conhecimento cognitivo adquirido nos bancos escolares de instituições de nível superior frente às situações que se apresentam na escola.

Pode-se constatar que, dos 6 (seis) professores investigados, 50% possuem apenas graduação e outros 50% possuem especialização, o que é algo bastante significativo para estabelecer o grau de formação dos respondentes, mostrando que todos os participantes possuem curso superior. Contudo, entende-se que existe uma excelente oportunidade de melhoria do currículo dos docentes em nível de aprimoramento no ensino superior para alunos especiais, por meio de encaminhamento e incentivos, inclusive monetário, para complementações ou aperfeiçoamentos específicos na área de TEA, como, por exemplo, o curso de pós-graduação latu sensu mencionado em França et al. (2020). Não se pode, adicionalmente, descartar a possibilidade de um maior aproveitamento dos docentes por meio de fomento a que cursem programas de pós-graduação *strictu sensu* em Educação Inclusiva com a base temática sobre o trabalho que desenvolvem.

Frente *ao* trabalho de *alunos* com TEA na mesma turma onde é realizado o trabalho com *alunos* do ensino regular que não possuem a particularidade, pode-se constatar que, todos os professores acreditam que esse processo é produtivo para o desenvolvimento dos *alunos* como um todo, o que mais uma vez confirma o que se se tem observado na literatura científica. Outro ponto que merece destaque seria que, mesmo com as dificuldades da presença de um aluno autista na sala de aula, entendem que isto não atrapalharia o processo de ensino dos demais. Esta visão indica que possuem a ideia de que é uma boa prática de que "o olhar deve se voltar para as suas potencialidades deixando de lado as limitações, pois, assim, não só as pessoas com autismo, mas também com outras deficiências, se beneficiam" (Rufino, 2020, p. 48).

Observou-se que os recursos tecnológicos fazem parte do conjunto das tecnologias digitais de informação e comunicação, que são utilizadas como tecnologia assistiva, favorecendo que a criança com TEA "possa ter acesso à informação e ser capaz de produzir com autonomia e independência para a concretização de atividades educacionais" (Coimbra, 2020, p. 185).

Verifica-se que a escola utiliza ferramentas tecnológicas e não tecnológicas, sendo estas consideradas de utilização tradicional. Por outras palavras, trabalha em uma linha

pedagógica em que busca um melhor rendimento dos alunos com TEA, destacando-se que os recursos tradicionais, como, por exemplo, o jogo de memória *tátil, o* tapete alfabético encaixado e a caixinha de números tenderiam a favorecer um melhor resultado no *atendimento* a *alunos* com TEA, pois existiria uma maior interação entre grupos e estimularia a interação entre os alunos num ambiente mais lúdico, ao contrário da utilização individual, de um recurso tecnológico, pois "o uso das brincadeiras e dos jogos na aprendizagem da criança com autismo se torna relevante para o desenvolvimento" (Rufino, 2020, p. 50).

Deste modo, é um ponto de avaliação de que seja evitada a condição solitária do aluno com TEA dedicado somente a recursos tecnológicos de uso individual, pois no contexto de acessibilidade, note-se que está a falar-se de um direito do aluno de inclusão, ou seja, a evolução das ferramentas da tecnologia assistiva com o uso de dispositivos móveis somente auxilia a materializar estes direitos em toda a dinâmica da evolução tecnológica. Por outras palavras, a base da escola deve promover o uso de programas ou aplicativos móveis, com um foco no incremento pedagógico inclusivo de atualização na tecnologia, com um objetivo defendido por Coimbra (2020, p. 113), ao advogar o seu uso contínuo com foco inclusivo em "utilização de metodologias que possam desenvencilhar esses estudantes de práticas pedagógicas antigas e ultrapassadas".

Foi possível perceber que os aplicativos "Jade Autism" e "MITA" destacam-se por promover o desenvolvimento de habilidades básicas da criança com TEA, oferecendo atividades relacionadas à aprendizagem escolar desenvolvendo o cognitivo. Ambos os aplicativos são baseados no programa TEACCH. Já o aplicativo "Autastico" destaca-se por desenvolver uma habilidade específica relacionada às emoções. E a análise do aplicativo "SpeeCH", de metodologia voltada para o desenvolvimento da comunicação verbal da criança, se enquadra no método PECS, sendo utilizado como ferramenta auxiliar no processo educacional de crianças com TEA.

Neste universo de usos da tecnologia assistiva, ainda, Oliveira et al. (2020, p. 25) apontam como "as mais eficazes ou eficientes", além da abordagem TEACCH, a ABA (*Applied BehaviourAnalysis*) e PECS (*Picture Exchange Communication System*) e Rufino (2020, p. 44) ainda apresentam o "*DIRFloortime* e o *Son-Rise* (*Son-RiseProgram*)" como métodos importantes de intervenção em pessoas com autismo. Entretanto, note-se que não houve menção por nenhum dos respondentes destes aplicativos ou ferramentas, indicando um possível desconhecimento do assunto. Mesmo que se verifique que o computador e o notebook, que nada mais é do que um computador portátil, se destaca como sendo o mais utilizado dentre os recursos tecnológicos. Contudo, novamente há a indicação de que a tecnologia assistiva é subutilizada na escola regular e o jogo de memória sendo o que mais se destaca dentre os recursos não tecnológicos.

De modo geral, os resultados apresentados podem ser comparados aos *achados* de Pereira (2020) apontam em suas pesquisas, quais os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) são mais utilizados pelos professores durante o atendimento

dos *alunos* que frequentam o espaço. Estas pesquisas mostram que os materiais utilizados com mais frequência geralmente são os jogos pedagógicos, ou seja, recursos lúdicos, que estão alinhados com o pensamento de Rufino (2020, p. 64) que aponta “Os jogos projetam uma situação de aprendizado que se concretiza através de seu uso e compreensão, considerando que os membros envolvidos neles tenham uma participação ativa”. Assim, desta análise compreendeu-se que, de acordo com a perspectiva dos respondentes, a falta de preparo dos professores e/ou da estrutura escolar e também a necessidade do uso de ferramentas que venham tornar a aprendizagem mais lúdica, flexível e adaptativa, foram os pontos mais críticos e citados, tendo-se, como exemplo de sucesso, a pesquisa de Rufino (2020, p. 23) que concluiu que “a partir da mediação focalizada do professor, o aluno com autismo foi estimulado a brincar de imitar com a finalidade de promover na criança uma maior disponibilidade para a socialização, colaborando para a sua aprendizagem”.

Verifica-se que os recursos disponíveis nesse espaço parecem não atender às necessidades dos *alunos* por serem subutilizados, pois, os professores apontam a insuficiência de recursos, mas, por outro lado, não sabem utilizar os que estão disponíveis. Contudo, essa análise pode parecer ser otimizada a partir da necessidade de que parâmetros de progresso do aluno com TEA sejam estabelecidas que “poderão servir como métricas para a futura implementação dos sistemas de recomendação de tratamento (Lima, 2020b, p. 8), sendo esclarecido pela autora que:

(…) uma metodologia de exercícios e materiais didáticos, acompanhado de medição da evolução no desenvolvimento das atividades de coordenação motora, leitura, escrita e fala que serão passadas diariamente para os alunos de maneira educacional e interativa que auxiliará no desenvolvimento das suas maiores dificuldades. (Lima, 2020b, p. 5).

Nesta ótica, também soa como necessário que o docente também tenha as suas “métricas de avaliação do nível de proficiência digital de professores” (Moreira et al., 2021, p. 43) para sua avaliação na escola. Já seria um outro passo importante que o docente e a escola identifiquem, a partir dos resultados, num cenário de certo modo complexo, a trajetória conjunta a ser seguida de formação neste campo, pois influem nas habilidades e competências do docente, outros fatores como “razões pessoais e/ou por fatores alheios aos desejos individuais situados no contexto sociopolítico, económico e cultural do ambiente profissional em que ele atua” (Moreira et al., 2021, p. 30), onde o processo de mentoria dos educadores mais antigos para os mais novos poderia funcionar muito bem.

Foi possível levantar aspectos não questionados às perguntas, mas correlacionados *ao* tema, que, por conseguinte, reforçam a tese de que as ferramentas tecnológicas podem contribuir para uma melhor aprendizagem, “como um recurso favorável à área da Educação Inclusiva e das tecnologias assistivas” (Capuzzo, 2020, p. 160). Por isto, a preocupação com o correto uso de ferramentas de tecnologias assistidas “precisam ser bem mais compreendidas e estudadas nas escolas pelos educadores: professores e gestores, que muitas vezes são responsáveis pelas reais mudanças educacionais” (França et al. 2020, p. 31).

Longe de esgotar o tema, pois o processo de construção de uma Educação Inclusiva com o uso das tecnologias assistivas para crianças com TEA é um processo de melhoria contínua, em plena evolução orgânica. Frente aos resultados obtidos pelas respostas dos Questionário e a discussão à luz da literatura científica recente, conjunto este que foi apresentado nos parágrafos anteriores, são feitas sete recomendações sistémicas, específicas e objetivas para a escola objeto do estudo de caso:

> 1ª Recomendação: A Instituição deve realizar uma triagem de categorização do grau de gravidade do TEA na criança, conforme os critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA (DSM-5) para determinar em que categoria os seus alunos com TEA se encontram.
>
> 2ª Recomendação: Entende-se que existe uma excelente oportunidade de melhoria do currículo dos docentes em nível de aprimoramento de uso das tecnologias assistivas.
>
> 3ª Recomendação: Implantação do programa de estágio supervisionado (remunerado ou não), para receber alunos de Pedagogia da região para o exercício prático da Educação Inclusiva com alunos com TEA.
>
> 4ª Recomendação: A geração de uma política específica para a escola, com ampla divulgação interna, externa, nas suas redes sociais, confirmando para toda a sociedade o seu compromisso com a diversidade e com a Educação Inclusiva, principalmente, envolvendo a criança com TEA e estimulando o uso de tecnologias assistivas.
>
> 5ª Recomendação: A literatura académica confirma a necessidade da participação da família nos processos de Educação Inclusiva da escola, bem como a continuidade no lar de práticas e intervenções diretas com o uso de ferramentas tecnológicas e das tecnologias assistivas.
>
> 6ª Recomendação: Realizar *benchmarking* com outras escolas da região para troca de experiências e boas práticas, principalmente quanto ao uso das tecnologias assistivas e possível estabelecimento de métricas para a tomada de decisão gerencial e pedagógica, individuais ou conjuntas, para medição e controle da evolução dos indivíduos com TEA no processo inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais constituem uma ferramenta e um recurso muito importante na perspectiva de melhorar os processos educacionais de *alunos* com TEA. É preciso levar em consideração que a tecnologia não mais pode ser dissociada dos processos sociais e educacionais, ou seja, o mais importante é orientar a estratégia pedagógica e a prática educacional com um efetivo suporte das ferramentas tecnológicas digitais, o que promoverá movimentos efetivos para uma maior inclusão digital e social dessas pessoas, não só do ponto de vista educacional, mas também pessoal e social.

Ao se questionar sobre como a pandemia influenciou no processo de produção desse trabalho, percebe-se que pesquisar é um processo complexo que envolve horas de dedicação, testes, erros e acertos. Esse cenário atual e inesperado proporcionou muitos desafios e, ao mesmo tempo, impulsionou nitidamente a capacidade de se adaptar, se reinventar e desenvolver novas estratégias. Muitas vezes é preciso também recomeçar, buscar novas metodologias, olhar o resultado por outro viés, reaprender a ler o que se descobriu. Por tudo isso, a pesquisa não é algo que se faz da noite para o dia e produzi-la é ainda mais desafiador.

Ademais, parece ser válido também reconhecer que se estar em um momento intenso da história, permeado por muitas mudanças, que, por sua vez, se dão de forma muito rápida. Tudo muda, e muda depressa. Assim, este tema se mostrou sensível à passagem do tempo atual. Mas não se pode enxergar o período pandêmico como prejuízo, mas como uma oportunidade para olhar as coisas de outras formas. Certamente é um momento de readaptação, onde é preciso ser resiliente, e como pesquisadora, a dedicação foi ainda mais necessária nesse período. É um momento atípico, mas também uma oportunidade de muita reflexão para o setor educacional para o crescimento equilibrado e sustentável de nossa sociedade para todos os cidadãos.

## REFERÊNCIAS


BARROSO NETO, J. E. *TECA:* **Tecnologia Educacional para Crianças Autistas.** Dissertação de Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2020. http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51895. Acesso em: 10/12/2020

BELITZKI, V. L. D. S. **O uso dos softwares de comunicação para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental.** Monografia para o Grau de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/24302. Acesso em: 10/12/2020

BENTO, I. F. S. **Intervenção psicomotora em crianças, jovens e adultos com perturbação do espetro do autismo na APPDA-Lisboa, na Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa.** Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais. Universidade de Lisboa, 2020. https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/19732. Acesso em: 10/12/2020

BETTIO, T. DE, & GIACOMAZZO, G. F. **A Tecnologia Assistiva e a Aprendizagem dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista:** Análise das Pesquisas. *Saberes Pedagógicos*, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia – Criciúma, UNESC. http://dx.doi.org/10.18616/rsp.v4i1.5745. Acesso em: 10/12/2020

CABRAL, C.S. **Tecnologias Assistivas e Educação Inclusiva: o que pensam os professores de estudantes público-alvo da Educação Especial?** (Orgs.). Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. Currículo, Inclusão e Educação Escolar. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. Portugal, 2017. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53200/1/Ebook_CIEE_v.27.pdf. Acesso em: 10/12/2020

CAPUZZO, D. DE B., SAMPAIO, M. A. P., MARTINS, P. R. & IRIGON, B. S. L. DE A**. Aplicativos educacionais como ferramentas de auxílio ao aluno com autismo:** *um mapeamento das produções da região norte do Brasil. In*: Autismo: Tecnologias e Formação de professores para a Escola Pública. Capítulo 10.Orgs: FRANÇA, G. & PINHO, K. R. Editora Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2020.

CARVALHO FILHA, F. S. S.; CARDOSO, B. D. A.; MORAES FO, I. M. DE; NASCIMENTO, F. S. C. DO, SILVA, M. V. DA R. S. DA; P., M. C., BEZERRA, M. L. RÊGO, SANTOS, O. P. DOS; SOUSA, T. V. de. **O Uso de Aplicativos Digitais no Processo Ensino Aprendizagem de Indivíduos com Espectro do Autismo:** Uma Revisão Integrativa*. Revista Enfermagem Atual in Derme* 90-21. 2020. https://revistaenfermagematual.com/index.php/ revista/article/download/566/616. Acesso em: 10/12/2020

COIMBRA, A. C. C. **Análise de uma disciplina da pedagogia fundamentada na abordagem ccs: políticas educacionais, formação inicial e TDIC**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1312. Acesso em: 10/12/2020

EVÊNCIO, K. M. DE M. Ensino em tempos de pandemia: **orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo.** *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68513. Acesso em: 10/12/2020

FERRARI, T. R., SILVA, J. C. R. P. & PASCHOARELLI, L. C. **Design gráfico e tecnologia assistiva: aporte para uma leitura infantil acessível.** *In:* Tecnologia Assistiva Abordagens teóricas pp. 2020. 160-168. https://www.researchgate.net/profile/joao-placido-dasilva/publication/351749209_design_grafico_e_tecnologia_assistiva_aport e_para_uma_leitura_infantil_acessivel_graphic_design_and_assistive_technology_support_for_accessible_children's_reading/links/60a7b82a299bf1031fbad4dd/design-graficotecnologia-assistiva-aporte-para-uma-leitura-infantil-acessivel-graphic-design-and-assistive-technology-support-for-accessible-childrens-reading.pdf. Acesso em: 10/12/2020

FERREIRA, A. **Como Constroem As Educadoras A Sua Prática Pedagógica Com Crianças Com Transtorno Do Espetro Do Autismo?** Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar - Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC Lisboa, 2018 https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35706. Acesso em: 10/12/2020

FIDÉLIS, M. **Crianças autistas têm mais dificuldades para se adaptar à rotina escolar na pandemia (2021).**Artigo. https://nuntiare.sites.uepg.br/2021/05/10/4314/. Acesso em: 22/10/2020

FRANÇA, G.; PINHO, K; R.; LIMA, N. V. C. & CAVALCANTE NETO, L. A. **A experiência do primeiro curso de especialização: transtorno do espectro autista no âmbito das tecnologia da informação e comunicação (TEA TDICs)***. In* Autismo: Tecnologias e Formação de professores para a Escola Pública. Capítulo 2. Orgs: França, George & Pinho, Katia R. Editora Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2020.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILROY, S. P., KAPLAN, B. A., BULLOCK, C. E., MARION, F., WAITS, J. A. & PICANÇO, C. R. F. Capítulo 1 **Uso e desenvolvimento atuais de programas de computador livres e de código aberto (FOSS1) na Análise do Comportamento**: Engenharia Comportamental Moderna. *Introdução ao desenvolvimento de softwares para analistas do comportamento I61 V. 2* [recurso eletrônico] / Organizado por Carlos Rafael Fernandes Picanço, Luiz Alexandre Barbosa de Freitas e Hernando Borges Neves Filho. - Campinas, SP: ABPMC, 2020. 121 p http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/158168854372996b356.pdf. Acesso em: 10/12/2020

LIMA, A. M. V. (2020a). **A inclusão escolar segundo o olhar dos professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC***)* Dissertação de Mestrado em Educação Especial. IPC - ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. Portugal. http://hdl.handle.net/10400.26/32918. Acesso em: 10/12/2020

LIMA, B. R. DE. (2020b) **Desenvolvimento de aplicativo de inteligência artificial para estímulo e Aprendizagem De Autistas Para Melhora Na Comunicação**: Estudo De Caso Apae Arujá e Poá. *Revista Computação Aplicada v.9, n.1.* http://revistas.ung.br/index.php/computacaoaplicada/article/download/3527/3215. Acesso em: 10/12/2020

MAGALHÃES, L. S. &, PEREIRA, A. S. P. **Transtorno do Espetro do Autismo – Preocupações e Apoios de Famílias.** *Revista Educação Especial em Debate* I v. 2 I n. 03 I p. 29-43I jan./jun. 2017. https://periodicos.ufes.br/index.php/reed/article/view/17823. Acesso em: 10/12/2020

MARQUES, A., & AIRES, G. **Uso da Netnografia para a Geração de Personas e Requisitos para Sistemas com foco em pessoas com Transtorno do Espectro Autista**: Um Relato de Experiência. In: *Anais do V Workshop sobre Aspectos Sociais, Humanos e Econômicos de Software*, (pp. 1-10). Porto Alegre: SBC, 2020 https://doi.org/10.5753/washes.2020.11192. Acesso em: 10/12/2020

MONTEIRO, C. C. F., VIANA, F. L. P. & VELOSO, J. M. P. S. A. **Desenho de um programa didático de desenvolvimento da Competência Comunicativa Oral (CCO) Uma visão sociocultural da linguagem.** *In*: A. J. Nunes da Silva (Org.), Educação: Agregando, incluindo e almejando oportunidades – Capítulo 12 (pp. 110-125), 2020. Universidade do Minho – Portugal. Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed160202109. Acesso em: 10/12/2020

MOREIRA, J. A.; GONÇALVES, V.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. & GUTIEZ, P. C. (Ed.) **VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC**: ieTIC2020: livro de atas. Bragança. Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-270-5

OLIVEIRA, U. P., WESLEY B. T., ALMEIDA, D. D. DE, REZENDE, E. R. F. DE, LIMA, P. L. S., SILVA, Á. V. P. DA & PEREIRA, A F. **Avaliação de software na Educação especial: um olhar para educandos com autismo.** *Ciência da Computação: Tecnologias Emergentes em Computação. 2020.* https://downloads.editoracientifica.org/articles/ 201102096.pdf. Acesso em: 10/12/2020

PEREIRA, N. das M. **Utilização de aplicativos para dispositivos móveis voltados para o público autista e a inclusão destes alunos pela comunidade escolar***. Produto Educacional - Docência/ Tecnologias assistivas/Inclusão.*https://www2.ifmg.edu.br/arcos/pos-grad-docencia/artigos-e-produtos/turma-2018-1/produto_nema_pereira_2018-1.pdf/@@download/file/produto_nema_pereira_2018-1.pdf. Acesso em: 10/12/2020

PONTES, A. N., CERQUEIRA, T. M. G., LIMA, N. M. L., BRUM, E. H. M. DE & BRUNONI, D. **Triagem do Transtorno do Espectro do Autismo em escolares:** *uso da inteligência artificial. In:* Estudos interdisciplinares em saúde e Educação nos distúrbios do desenvolvimento [livro eletrônico] / organizadores Alessandra Gotuzo Seabra et al. - São Paulo: Memnon, 2020. 744 Kb, "Programa de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie". pp-51-58. http://dx.doi.org/10.33947/2316-7394-v9n1-3527. Acesso em: 10/12/2020

QUEIROZ, F. F. DE S. N., BRASIL, C. C. P., BRASILEIRO, F. N. V., GABLER, F. & VASCONCELOS FILHO, J. E. de. **Definição de habilidades-alvo para a classificação de brincadeiras voltadas às crianças com transtorno do espectro do Autismo**. *New Trends in Qualitative Research*, *3*, 664–677. 2020. https://doi.org/10.36367/ntqr.3.2020.664-677. Acesso em: 10/12/2020

RUFINO, K. A. D. **Contribuições do jogo para a criança com TEA** *: Um estudo a partir da perspectiva pedagógica de ReuvenFeuerstein*. Dissertação de Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.96. Acesso em: 10/12/2020

SHAW, G. S. L. **Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas.** Perspectivas em Diálogo: *Revista de Educação e Sociedade v. 8 n. 16* (2021). https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/ article/view/11850. Acesso em: 10/12/2020

SILVEIRA, L. C. G., LUIZ, J. M., GUTERRES, L. X., MENDES, L. F. DA S. & RIBEIRO. L. O. M. **Tecnologia Assistiva no contexto da acessibilidade e mobilidade:** possibilidades de inclusão digital de autistas na Educação a distância. *Em Rede, v. 7, n. 2*, p. 61-73, jul./dez. 2020. https://www.aunirede.org.br/ revista/index.php/emrede/article/view/539. Acesso em: 10/12/2020

# CAPÍTULO 7

## MINHA AULA MIGROU PARA O WHATSAPP, E AGORA? O USO DE APLICATIVOS MULTITAREFAS COMO RECURSOS EDUCACIONAIS

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Jeanne de Jesus Rodrigues**

**Viviane Aparecida Rodrigues**

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel que o whatsapp adquiriu no desenvolvimento do ensino remoto em tempos de pandemia da COVID19, constituindo-se como uma das principais ferramentas de comunicação, interação e envio de atividades para os(as) estudantes. Constitui-se como referencial teórico Moran (2015), Castells (2002), Valadares (2016), dentre outros que colaboraram para a reflexão sobre a importância das tecnologias digitais no ambiente escolar e a analisar o papel que o whatsapp vem desempenhando no contexto de aulas presenciais suspensas e de implementação do ensino remoto.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino remoto - ensino híbrido - whatsapp.

## INTRODUÇÃO

A Pandemia da COVID-19 constitui-se como um dos maiores desafios vivenciados em períodos recentes pela humanidade, causando impactos em vários setores da sociedade em nível mundial. Rotinas, trabalhos e todas as formas de socialização e atividades que conhecemos foram impactadas pela necessidade de distanciamento social como principal medida de contenção à propagação do vírus. A educação constitui-se em uma das atividades também impactada diretamente com a suspensão das aulas presenciais, fazendo surgir daí a necessidade de se buscar novos mecanismos, estratégias e ações que minimizassem os impactos causados pela suspensão das atividades presenciais e permitisse garantir aos estudantes a continuidade das atividades escolares de forma remota.

Neste cenário observa-se a acentuação dos níveis de desigualdades já existentes no contexto educacional e já vivenciados pela população que depende dos serviços educacionais prestados pelas redes públicas de ensino, de uma forma geral. Isso porque, as escolas não estavam preparadas para a interrupção das aulas presenciais. Fez-se necessário o uso emergencial de novas tecnologias para suprir a suspensão das rotinas presenciais, sendo o ensino remoto uma estratégia para garantir que o processo de ensino aprendizagem com os estudantes pudesse de alguma forma ter continuidade.

O município de Belo Horizonte/ MG apresentou em 2020 o início de ano letivo atípico em decorrência das fortes chuvas que atingiram a cidade que, como consequência, atrasou o início das atividades escolares e que mais uma vez foi impactado com o início da pandemia. Em 19 de março de 2020 as atividades escolares presenciais da Rede Municipal de Belo

Horizonte foram suspensas por tempo indeterminado pelo Decreto n.º 17.304, publicado no Diário Oficial do Município em 18 de março de 2020.

Neste contexto, as escolas e seus profissionais da educação se vêem diante de um enorme desafio que gira em torno das seguintes questões: Como dar continuidade às atividades escolares com a suspensão do presencial? Como garantir o direito à educação de forma efetiva e eficaz para todos(as) os(as) estudantes? Como implementar o ensino remoto, considerando as desigualdades de acesso à internet e de recursos tecnológicos que parcela considerável dos estudantes das escolas municipais vivenciam? Como introduzir o uso da tecnologia de forma eficiente no planejamento pedagógico do professor? Quais recursos e/ou estratégias deverão ser implementadas nas unidades escolares, no intuito de atender as especificidades de cada território ao qual estão inseridas? E como os professores vão se adaptar e/ou reorganizar o seu planejamento com a introdução repentina da mediação dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades escolares, visto que isso não era uma realidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?

As questões anteriores exemplificam e dimensionam o tamanho do desafio que foi apresentado às escolas públicas municipais com a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020. Em decorrência da busca de ações e estratégias vimos surgir de forma mais intensa o uso do whatsapp, como um dos recursos possíveis naquele momento para garantir a continuidade dos vínculos com as famílias/estudantes e como uma ferramenta para o desenvolvimento das atividades escolares de forma remota.

E é em função desse protagonismo que o whatsapp adquiriu na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, como principal instrumento de comunicação entre escola e família que o presente artigo pretende abordar, tendo como objetivos: dialogar sobre a efetividade do seu uso, analisar as contribuições que proporcionou ao ambiente escolar em tempos de pandemia e relacionar as principais lacunas decorrentes dessa comunicação pautada por este aplicativo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) trouxeram para o mundo moderno uma enorme gama de possibilidades e oportunidades para que as pessoas pudessem se comunicar, socializar e compartilhar conhecimento. As NTIC's são o resultado do aperfeiçoamento do desenvolvimento tecnológico que a sociedade vem experimentando desde o final do século passado, sendo que no Brasil houve um maior acesso a essas ferramentas no final dos anos 1990, com o *boom* tecnológico a partir dos anos 2000 (CASTELLS, 2002).

O desenvolvimento das tecnologias saíram do mundo dos negócios, da área da segurança e se popularizaram, tornando-se um aliado ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem, não só escolares, mas em todos os níveis e etapas da educação. Fato

é que a Educação a Distância, em sua concepção primordial não é experiência nova, uma vez que iniciou-se através dos cursos por correspondência, por volta de 1728, nos Estados Unidos e no Brasil, no início do século XX. Com o desenvolvimento das ferramentas e estratégias de ensino, a Educação a Distância foi ganhando terreno e se tornou um importante aliado das instituições educacionais, no qual passaram a aprimorar seus cursos e ementas, visando desenvolver uma educação ativa, participativa e em constante ressignificação dos saberes envolvidos (CASTELLS, 2002).

É crucial mencionar que todo o desenvolvimento dentro da EaD ocupou sempre o terreno de uma educação ofertada mais aos jovens e adultos, não sendo um componente possível para a educação básica, salvo algumas exceções específicas. A esse respeito as instituições privadas, pelas possibilidades de acesso a recursos financeiros, conseguiram agregar as ferramentas e tecnologias ao seu cotidiano, por meio de atividades complementares ao currículo-base e atividades extra-curriculares.

Por sua vez, as instituições de educação públicas do país não conseguiram acompanhar, em grande proporção todo esse desenvolvimento, sendo que a um nível mais geral, a maioria das escolas conseguiram adquirir apenas laboratórios de informática, mas sem grandes possibilidades, salvo exceções também. A educação infantil e ensino fundamental, talvez seja a que mais se mantém aquém de todo esse progresso, seja pelo estágio de desenvolvimento em que seus estudantes se encontram, seja por falta de investimentos e preparo profissional para conseguir desenvolver aulas e projetos que contemplem essas transformações.

O profissional da educação para o século XXI passou a desenvolver em sua formação disciplinas relacionadas não somente a formação teórico-metodológica, voltada aos conhecimento didático-pedagógicos, mas também competências e habilidades requeridas por meio da sociedade da informação que surgia numa velocidade exorbitante. De acordo com Slomski; Araújo; Camargo; Weffort (2021, p.10)

> Isso significa dizer que, à medida que professores se dispuserem a atuar na EaD, devem incorporar a docência virtual, o que implica em novos saberes. E, dentre eles, está o domínio das TICs, da reorganização do tempo e a capacidade de trabalho em equipe, bem como a responsabilidade de selecionar o conteúdo a ser ministrado, a escolha de métodos e técnicas de ensino condizentes com as atividades de aprendizagem interativas e de colaboração entre os envolvidos na produção do conhecimento.

Contudo, mesmo adquirindo conhecimentos teóricos e práticos sobre as tecnologias para a educação, nem sempre esse profissional entrava em seu cotidiano de trabalho condições que favorecessem o desenvolvimento das atividades que as NTIC's podem proporcionar. Com isso, a educação, de um modo geral, já vem há alguns anos discutindo e analisando as necessidades educacionais para atendimento das novas exigências para essa educação do século XXI, no qual há urgência em oferecer uma nova abordagem educacional, com um novo papel para os sujeitos ali inseridos.

Da mesma forma que não é possível mais manter uma escola tradicional, com o professor sendo o centro das ações desenvolvidas na sala de aula, não é possível também permitir que os alunos sejam apenas seres passivos, sem possibilidades efetivas de participação do seu processo de ensino-aprendizagem. As teorias apontam para essa necessidade e, de uma forma tímida, mas fundamentada em forma de leis e decretos, os documentos que regem os currículos escolares apontam para a importância e urgência em observar essas transformações e demandas sociais. De acordo com Moran (2015, p.21):

> Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem sua vida em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, de seu caminho pessoal e profissional - de seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados, produtivos e éticos.

Antes mesmo do contexto da pandemia do COVID-19, já se observava com grande preocupação sobre as dicotomias existentes entre as diferentes regiões do país e, por vezes, dentro de um mesmo município, uma vez que os territórios são bem diversos em função de fatores sociais, étnicos, políticos, dentre outros. Fato é que a pandemia que ora se vive só vem potencializar as reflexões sobre as desigualdades já existentes, sendo crucial uma reflexão sobre os tempos e espaços escolares, bem como também sobre a reflexão a respeito do que preconiza a Constituição Federal de 1988, ao garantir acesso a educação pública, de qualidade, universal e gratuita a todos, sem distinção de credo, raça, etnia, posição política. São novos desafios que se impõe a esse importante espaço de produção/ aquisição de conhecimento, configurando-se como mais um dilema pelo qual vem passando a educação pública no país, ao longo dos anos.

Em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, localizado na região Sudeste do Brasil, região conhecida pelo seu desenvolvimento econômico e social, não é diferente. Muito do que se compõe a realidade do país, vive aqui nas escolas municipais, onde em uma mesma região da cidade as realidades não são as mesmas. Onde uma escola atende a um público que possui um acesso à internet e algumas ferramentas (computador, wifi, bons aparelhos smartphones) e outras atendem a um público no qual se faz necessário a utilização da atividade impressa, por este ser o único meio possível de acesso ao ensino. Além das desigualdades sociais mencionadas anteriormente, Valadares (2016) em seu estudo sobre as propostas de políticas públicas para a Prefeitura de Belo Horizonte para a integração das tecnologias no ambiente escolar afirma que:

> Ainda persiste uma realidade na qual as escolas não introduziram em seus projetos políticos pedagógicos a integração das TIC em seu currículo, e na didática do professor, a fim de colocá-las a serviço do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Conforme os dados trazidos demonstraram, as iniciativas de trabalho pedagógico com as TIC nas escolas públicas da RMEBH são realizadas pelos professores de forma individual. Persiste em

> alguns professores o desconhecimento da importância das TIC, enquanto ferramenta que possibilite melhorar o trabalho pedagógico. Não há política que seja efetiva de formação dos professores para as TIC. Essa formação se dá de forma voluntária pelo docente, menos em cursos de informática e mais através da experiência com computadores em sua própria residência ou no espaço escolar (VALADARES, 2016, p.120).

Em estudo realizado por Rodrigues e Costa (2019) sobre o uso educacional da internet em escolas municipais da RME-BH verificou-se que os docentes em sua maioria:

> compreende a importância do uso educacional da Internet e dos recursos tecnológicos para a melhoria dos processos em sala de aula. No entanto, observa-se que há fatores que dificultam a integração desses recursos no trabalho pedagógico, como por exemplo, questões de infraestrutura (laboratório de informática com número insuficiente de máquinas, baixa conexão à Internet, equipamentos obsoletos, dentre outros), e a necessidade de investir em formação continuada (RODRIGUES e COSTA, 2019, p.11).

Refletindo sobre as dificuldades já vivenciadas por docentes e estudantes em um contexto normal de desenvolvimento das atividades presenciais escolares, fica aqui o questionamento: com a restrição de contato, de aulas presenciais, como fica o processo de ensino aprendizagem? Como desenvolver atividades para crianças que estão em casa, muitas vezes com pais analfabetos, ou com poucos anos de escolaridade? Famílias que saem cedo para trabalhar e as crianças ficam com seus avós, ou por vezes, irmãos sozinhos, cuidando um do outro? Quais recursos tecnológicos podem ser utilizados para minimizar os impactos da suspensão das atividades presenciais? Como os(as) professores(as) se viram neste cenário de inserção emergente das novas tecnologias para compensar a suspensão das aulas presenciais?

## DESENVOLVIMENTO

Em 19 de março de 2020 as atividades escolares foram suspensas, sendo que professores, famílias e estudantes se viram diante de uma incógnita, pois quase que de um dia para o outro as escolas foram informadas sobre a suspensão das atividades e sem nenhuma noção do tempo que seria necessário. De início, as escolas apenas pediram às famílias para irem acompanhando os noticiários e, qualquer informação seria repassada - mas não havia um canal oficial ainda. De início algumas escolas conseguiram se organizar para manter um contato com as famílias, por meio de grupos de Whatsapp, sites, blogs, Instagram e Facebook. Mas nada disso ainda era oficial, ou regulamentado pelas esferas legislativas educacionais, seja a nível federal, estadual ou municipal. Em 17 de junho de 2020, os(as) professores(as) foram convocados(as) para o regime de teletrabalho, para a elaboração de estudos e revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino (Artigo 1º, Portaria SMED n.º 110/2020).

Às escolas foi conferido a autonomia para constituírem uma rotina adaptada de

ensino-aprendizagem junto à sua comunidade escolar. Nos territórios em que o acesso das famílias às tecnologias era possível, mesmo que minimamente, as discussões pautaram-se no desenvolvimento de quais seriam os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhadas. Algumas instituições passaram a organizar-se por meio do Google Classroom, como um meio de manter uma rotina de contato e atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Mas, esse universo não era uma realidade em grande parte das escolas municipais, o qual precisou experimentar as possibilidades que atenderia melhor às demandas do seu público para alcançar o contato com as famílias. O público atendido pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte compõe-se por estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

As dificuldades já vivenciadas com o uso das tecnologias e o acesso efetivo aos estudantes constituem-se como um dos grandes desafios vivenciados pelos(as) professores(as) da rede municipal a fim de obter uma estratégia efetiva de comunicação e suporte para o ensino emergencial remoto. Dentre as possíveis ferramentas que serviriam de suporte para o ensino emergencial remoto foi pensado o uso das redes sociais (Facebook, Instagram), desenvolvimento de sites e blogs, uso do youtube e plataformas multitarefas, como o Telegram e Whatsapp.

O Whatsapp foi um meio de maior facilidade de acesso pelas famílias, uma vez que este aplicativo consiste numa plataforma multitarefas, no qual é possível enviar mensagens de texto, áudios, vídeos, documentos no formato pdf e editáveis, salvar as informações na nuvem, dentre outros. Por ser um aplicativo popular e utilizado quase que por todas as pessoas, mesmo não sendo um suporte até então pensado para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, este foi o meio que mais atendia a atual situação e, por isso, foi escolhido por muitas escolas. Através do grupo de whatsapp, escolas e famílias passaram a comunicar-se, com o envio das informações necessárias sobre a situação da suspensão das aulas, bem como também atividades multidisciplinares que tinham como intuito manter um ritmo de estudos com o qual os alunos pudessem desenvolver em suas casas, dentro da rotina familiar.

A utilização do Whatsapp foi um meio de promover a inclusão das famílias, de modo que não precisassem ir até a escola buscar as atividades impressas, evitando, dessa forma, a exposição ao coronavírus. Somado a esse cuidado, importante dizer que no período de isolamento social, diversas localidades no Brasil, inclusive Belo Horizonte, passaram por um período em que foi orientado que não houvesse entrega de material físico nas escolas, visto a alta taxa de contaminação pelo qual a cidade estava sofrendo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo com a regulamentação do ensino remoto emergencial, o Whatsapp

continuou sendo uma importante ferramenta alternativa e eficaz para a interação família/ escola, sendo estruturadas atividades que contemplem os conhecimentos essenciais com os quais os estudantes possam estudar. Pelo whatsapp os professores conseguem compartilhar o Bloco de Atividades, geralmente no formato em pdf, por este ser um arquivo no qual se visualiza o conteúdo sem perder o formato. Para auxiliar na compreensão, vídeos explicativos disponibilizados no Youtube também são utilizados, uma vez que é possível compartilhar o link, sem pesar a memória do celular das famílias.

Rossi, Brito e Silva Júnior (2021) corroboram sobre a importância que o whatsapp adquiriu como ferramenta mais eficiente no ensino remoto ao afirmarem que

> demonstrou ser uma ferramenta vital para a continuidade da modalidade de ensino ou mesmo para um ensino híbrido, principalmente no que diz respeito à comunicação entre professores e estudantes. Seus recursos de envio de áudios, vídeos e mensagens instantâneas, além das formatações possíveis, se tornaram fundamentais para manter um elo de busca da construção do conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem (ROSSI, BRITO, SILVA JÚNIOR, 2021, 8).

Há anos que a discussão sobre a introdução das tecnologias na educação básica, sobretudo nos anos iniciais da escolarização vem sendo um elemento indispensável para as escolas conseguirem se manter atualizadas frente a um mundo em constantes transformações e inovações tecnológicas. Negar todo esse progresso é quase que impossível, visto que as tecnologias auxiliam na diversificação de atividades, métodos e ampliam o atendimento às múltiplas inteligências, bem como também promove uma educação mais adaptada às necessidades especiais dos estudantes. Com a pandemia do Covid-19 as escolas que ainda não haviam incorporado as tecnologias em sua práxis, acabaram por se ver diante de uma realidade onde o único meio seguro de contato era por meio de um recurso e/ ou ferramenta tecnológica.

A experiência pelo qual o mundo está passando, com certeza servirá para uma reflexão sobre as práticas vivenciadas no espaço escolar, podendo considerar que o atual período configura-se como uma mudança necessária sobre os tempos e espaços escolares. Um retorno está sendo iniciado, com um movimento parcial das crianças, jovens e adultos, uma vez que o distanciamento entre as pessoas ainda se faz necessário.

Pela impossibilidade de retomar as atividades de forma integral, com um universo de 25 a 35 pessoas em uma sala de aula simultaneamente, os debates sobre o Ensino Híbrido se tornam uma constante, como uma possibilidade de viabilizar os estudos dos estudantes de todos os níveis da educação básica e superior. Além de possibilitar a junção do ensino online com o ensino presencial a proposta do Ensino Híbrido é inovadora, pois há a possibilidade de personalizar os processos de ensino-aprendizagem, ressignificando os conteúdos a serem estudados e possibilitando uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no processo.

A pandemia da COVID19 trouxe uma série de desafios para a sociedade e em

específico para o campo educacional, escancarando as desigualdades vivenciadas nas redes públicas de ensino. Mas, também provocou novas mudanças e reflexões sobre o papel da escola, do ensino e do professor, pois é fato que aquele ensino tradicional há muito obsoleto com o qual estávamos acostumados não terá lugar no chamado “novo normal”. Moran (2015) já nos alertava a respeito da necessidade de mudar os processos de ensino e compreender que devem acontecer de forma mais dinâmica ao afirmar que:

> O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender (MORAN, 2015, 42).

Atualmente já observamos o movimento de retorno presencial das redes de ensino pautadas em uma série de protocolos sanitários para prevenção ao contágio à doença. Fato este que requer a adoção de estratégias e ações que ressignifique o processo de ensino aprendizagem com a adoção do Ensino Híbrido, que vai muito além do “mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços” (MORAN, 2015, 43), mas que compreenda que ensinar e aprender constitui-se como um processo dinâmico, que requer o protagonismo estudantil, o repensar das práticas pedagógicas, bem como também dos recursos a serem utilizados para o desenvolvimento do processo.

A integração de metodologias ativas é fundamental no processo, mas não representa todo o movimento do ensino híbrido, pois o seu uso deve acontecer de forma crítica, criativa e que promova a autonomia de estudantes e professores no processo de ensino aprendizagem. Conforme afirmam Lima e Moura (2015, 129) “o ensino híbrido tem como objetivo construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais. A presença de tecnologias adaptativas não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modifica seu papel”. As tecnologias digitais precisam ser incorporadas ao ambiente escolar e ao trabalho docente como ferramentas que promovam o processo de aprendizagem e de busca ao conhecimento

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia vivenciada no ano de 2020 e que se estende no atual momento, já na segunda metade do ano de 2021 é um alerta não só de ações que devem ser revistas por toda a sociedade, mas também das formas com que se desenvolvem as atividades educacionais. A educação básica é etapa essencial para o desenvolvimento do sujeito, de modo que este possa usufruir dos conhecimentos e saberes adquiridos pela humanidade, ressignificando os saberes para que interaja com os recursos, tecnologias e interações dentro do contexto onde vive.

O Whatsapp constitui-se como um aplicativo multitarefas que no atual cenário em que se vive, ganhou mais uma função, até então não prevista dentre os seus recursos: promover o contato e interação entre escola e comunidade. A história da educação é acompanhada com reviravoltas e adaptações para adequar os conhecimentos a cada época. No atual cenário, a educação fez das limitações uma força motriz no qual o essencial, o importante foi manter o elo dialógico entre educação e sociedade.

Não há nada mais significativo para a história da humanidade do que o movimento de uma determinada parcela da sociedade em prol da garantia do direito à educação essencial para a sua população. Muito há que se melhorar para que a escola consiga desenvolver um verdadeiro Ensino híbrido, contextualizado e tecnológico. Mas é notório que todo o movimento para manter o contato com as famílias realizado pelos professores e professoras nas escolas do município de Belo Horizonte, constitui-se como um episódio significativo para a educação pública do país.

## REFERÊNCIAS


BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2015.

BELO HORIZONTE. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia** (versão preliminar). Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2020.

____. Decreto n.º 17.304, de 18 de Março de 2020. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2020/3decreto173042ed18032020suspencaotemporariaalvaracovid19.pdf. Acesso em 18/09/2021.

_____. Portaria SMED n.º 110/2020, de 16 de Junho de 2020. SMED/Belo Horizonte, 2020. Disponível em: www.pbh.gov.br/dom. Disponível em: 17/09/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01/09/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de. MOURA, Flávia Ribeiro de. O Professor no Ensino Híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. COSTA, Ramon G. Desafios na Inserção de Recursos Tecnológicos em Escolas Públicas Municipais. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal de Lavras – Departamento de Ciência da Computação. UFLA, 2019.

ROSSI, Claudia Maria Soares; BRITO, Ana Clara Serpa Toscano de; SILVA JÚNIOR, Uriel Borges da. O uso do aplicativo WhatsApp durante o ensino remoto na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. In: **Revista Educação Pública**, Edição V. 21, Ed. 21 - 08/06/2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-uso-do-aplicativo-whatsapp-durante-o-ensino-remoto-na-rede-publica-de-ensino-do-estado-de-minas-gerais. Acesso em: 19/09/2021.

S/Autor. **Análise de Whatsapp**: 52 características e destaques. Disponível em: <https://versus.com/br/whatsapp>. Acesso em: 10/09/2021.

SLOMSKI, V. G.; ARAÚJO, A. M. P.; CAMARGO, A. S. S. WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. vol.13, n°1, Jan/Abr., 2016, p.131-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/5GM3chmQBwDdKcp3snZYFKc/?lang=pt>. Acesso em: 10/09/2021.

VALADARES, Pedro Afonso. Integração Crítica das Tecnologias da Informação e Comunicação à Pedagogia Escolar: Propostas de Políticas Públicas para a Prefeitura de Belo Horizonte. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação - FAE/UFMG, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ANKNBK. Acesso em: 15/09/2021.

# CAPÍTULO 8

# O QUE TEM NA FRONTEIRA INTERNACIONAL DE PONTA PORÃ/MS? DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA AS ESCOLAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Silvano Artur Busch Vergutz**
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-7789-9374

**Marsiel Pacífico**
Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-2013-2073

**RESUMO:** O artigo busca compreender a importância de se aprender Geografia nas séries iniciais, mais especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas de fronteira em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Para tanto, buscou-se entender a contextualização no ensino de Geografia a partir da leitura do mundo e do espaço vivido, valorizando as diversidades culturais existentes em uma área de fronteira internacional. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir da seleção de artigos publicados, bem como revistas científicas e sites dedicados na área da Educação. Mediante as dificuldades enfrentadas pelas escolas, observou-se a falta de conteúdos local-específicos nesse componente curricular assegurados na BNCC e no Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul, que estabelecem as devidas diretrizes para as escolas de Ponta Porã. Em síntese, objetivou-se refletir os desafios e as oportunidades para referenciar o ensino-aprendizagem, tendo em vista as especificidades locais existentes na fronteira, para resgatar a identidade cultural. Conclui-se que a exploração do turismo pedagógico, a aula-passeio e a interdisciplinaridade podem potencializar o aprendizado, contemplando os documentos normativos.

**PALAVRAS-CHAVE**: Ensino de Geografia; diversidade cultural; fronteira.

## WHAT IS AT THE INTERNATIONAL BORDER OF PONTA PORÃ/MS? CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR SCHOOLS IN GEOGRAPHY TEACHING

**ABSTRACT:** The article seeks to understand the importance of learning Geography in the early grades, more specifically in the 3rd year of Elementary School, in border schools in Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Therefore, we sought to understand the contextualization in the teaching of Geography from the reading of the world and the space where people live, valuing the cultural diversities that exist in an area of the international border. To achieve this objective, bibliographic research was used as a methodology, from the selection of published articles, as well as scientific journals and websites dedicated to the field of Education. Due to the difficulties faced by schools, there was a lack of local-specific content in this curricular component ensured by the BNCC and the Curriculum Framework of the State of Mato

Grosso do Sul, which establish the proper guidelines for schools in Ponta Porã. In summary, the objective was to reflect the challenges and opportunities to reference teaching-learning, considering the local specificities existing on the border, to rescue the cultural identity. It is concluded that the exploration of educational tourism, the class-tour, and interdisciplinarity can enhance learning, considering the normative documents.
**KEYWORDS:** Geography teaching; cultural diversity; border.

## ¿QUÉ HAY EN LA FRONTERA INTERNACIONAL DE PONTA PORÃ/MS? DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LAS ESCUELAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

**RESUMEN:** El artículo busca comprender la importancia del aprendizaje de la Geografía en los primeros grados, más específicamente en el 3er año de la Escuela Primaria, en las escuelas de frontera de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Desde la lectura del mundo y el espacio vivido, valorando las diversidades culturales que existen en una zona fronteriza internacional. Para lograr este objetivo, se utilizó como metodología la investigación bibliográfica, a partir de la selección de artículos publicados, así como revistas científicas y sitios web dedicados al campo de la Educación. Debido a las dificultades que enfrentaron las escuelas, hubo una falta de contenido específico local en este componente curricular asegurado por el BNCC y la Referencia Curricular del Estado de Mato Grosso do Sul, que establecen los lineamientos adecuados para las escuelas en Ponta Porã. En resumen, el objetivo fue reflejar los desafíos y oportunidades de referenciar la enseñanza-aprendizaje, considerando las especificidades locales existentes en la frontera, para rescatar la identidad cultural. Se concluye que la exploración del turismo educativo, el class-tour y la interdisciplinariedad pueden potenciar el aprendizaje, considerando los documentos normativos.
**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la geografía; diversidad cultural; frontera.

## INTRODUÇÃO

Nas escolas de fronteira, especificamente entre Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, Brasil, e Pedro Juan Caballero, Departamento Del Amambay, no Paraguai, apresenta-se uma diversidade significativa: geográfica, histórica, cultural e política, além de a língua falada ser especialmente o espanhol no cotidiano escolar, dentre outras, principalmente se tratando das cidades-gêmeas.

Este trabalho busca compreender a importância de se aprender geografia, buscando refletir os desafios presentes nas séries iniciais, mais especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas brasileiras localizadas na fronteira de Ponta Porã/MS.

Partindo dessa premissa, Pereira (2009) enfatiza alguns desafios presentes nas escolas de fronteira:

> O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo de convivência, é espaço privilegiado para o

> reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilitam um trabalho ético na educação (PEREIRA, 2009, p. 62).

Para tanto, buscou-se entender a contextualização no ensino de Geografia a partir da leitura do mundo e do espaço vivido, tendo em vista as especificidades locais existentes na fronteira, enfatizando essa diversidade cultural, desenvolvendo a empatia e receptividade de todos nas escolas fronteiriças para potencializar o aprendizado.

Desse modo, é perceptível que o ensino de Geografia se contempla dentro da cultura e do reconhecimento de uma sociedade, sendo fundamental para a definição de aspectos intrínsecos de pequenas e grandes comunidades. Dito isso, surge uma problemática: sendo o ensino de Geografia complexo e importante para o reconhecimento cultural de uma sociedade, há um currículo que contemple os objetos de conhecimentos, levando em consideração o que está estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para tal desenvolvimento?

O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul ressalta que, para a garantia das especificidades regionais e locais, existe a necessidade da "adequação dos conteúdos curriculares, das metodologias e da organização escolar à natureza do trabalho na zona rural, todas estas para que as peculiaridades da vida rural e de cada região sejam respeitadas" (MEC, 2018, p. 22).

Partindo desse pressuposto, observou-se a falta de conteúdos local-específico no Componente Curricular de Geografia garantidos pela BNCC e pelo Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, que aborda a cidade como estudo. Tais perspectivas remontam a principal justificativa deste estudo, que busca avaliar o sistema de ensino-aprendizagem (currículo) frente à identidade cultural e à Geografia de Ponta Porã/MS, bem como dissolver e analisar suas problemáticas e impactos na sociedade.

Conclui-se que dentre as oportunidades relativas às aulas de Geografia na região estão a exploração do turismo pedagógico e a aula-passeio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem mediante as dificuldades enfrentadas pela falta de recursos. Também ficou clara a necessidade de trabalhar os conteúdos da Geografia de forma interdisciplinar, visando ensinar conteúdos de forma não fragmentada em uma região que já enfrenta problemas de natureza territorial. Em síntese, o estudo busca discutir sobre os desafios e as oportunidades no ensino de Geografia nas escolas de fronteira de Ponta Porã/MS.

## METODOLOGIA

A realização desta pesquisa apoia-se nos estudos de abordagem qualitativa, visando entender como é a atuação com esse conteúdo escolar em sala de aula e que saberes são mobilizados pelo professor na sua prática, dada a seguinte afirmação:

> A pesquisa qualitativa responde por questões muito particulares. Ela se

> preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A opção pelo método qualitativo descritivo adotado contempla uma pesquisa metodológica investigativa e bibliográfica. As escolas públicas localizadas em Ponta Porã apresentam desafios quanto a língua, a identidade cultural, as experiências do dia a dia das crianças, que não são poucas, e que cabe aos professores a superação e as estratégias metodológicas para atender tal demanda.

De acordo com André (2005, p. 17), a pesquisa qualitativa se pauta em uma "visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas". A busca por uma aproximação da realidade social ampara-se no processo de levantamento de dados, com vistas à compreensão da situação atual do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como instrumento, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, por possibilitar a realização de um levantamento das publicações e dispositivos legais a respeito do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se as propostas curriculares contemplam a diversidade cultural e a heterogeneidade presentes na escola de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Como referência às considerações e concepções apresentadas:

> A pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Por ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO E BERVIAN, 1983, p.55).

A pesquisa realizada utilizou-se a partir da seleção de artigos publicados na Base de Dados SciELO, bem como em revistas científicas da área da Educação e de sites dedicados a questão da Educação da cidade de Ponta Porã. Desse modo, este artigo apresenta a visão teórica dos autores selecionados, fazendo uma analogia com situações reais enfrentadas pelas escolas fronteiriças.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Geografia como ciência e sua aplicação

A Geografia, como outras ciências, trata de um processo contínuo de interpretação do espaço na visão do homem. O seu objeto principal é a busca de soluções para os problemas percebidos na sociedade, e esse processo foi marcado pelas condições e necessidades diferentes em diversos momentos históricos da humanidade. Desse modo, ao longo da história, a Geografia evoluiu conforme a interpretação dos fenômenos e mudanças espaciais.

Historicamente, com a evolução, a interpretação baseada apenas em concepções históricas e espaciais dos fenômenos foi gradualmente substituída por uma compreensão dialética das relações, permitindo avanços significativos à medida que a paisagem, um elemento visível do espaço, começou a ser analisada e, assim como a sociedade e a natureza, foi transformada pelo trabalho e desenvolvimento humano. Logo, seus estudos nos últimos anos focaram nas percepções e formações culturais e sociais do homem, tornando-se uma disciplina na formação dos sujeitos para sociedade, que é a formação para a cidadania e ação concreta no mundo.

Nesse campo, é possível ser importante ao profissional da educação saber reconhecer as estruturas do processo de ensino-aprendizagem, sua posição dentro de salas de aulas, suas perspectivas educativas e, principalmente, seu papel primordial de atuação dentro da formação socioeducacional de um estudante**,** que compreendem, respectivamente, os fatos necessários para a produção de indivíduos intimamente capazes de enfrentar o mercado de trabalho e de contribuir para a formação de uma consciência político-social justa, ampliando e transformando âmbitos sociais empírico-desiguais.

Nesse contexto, considerando a importância do ensino de Geografia, Castellar e Vilhena (2011) afirmam que:

> A Educação Geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural, principalmente de suas cidades e de diferentes lugares, as interações entre as sociedades, os entendimentos históricos e familiares e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo e na cultura da população dos diferentes lugares. Assim, a Educação Geográfica é muito mais do ensinar regramentos de mapas e vai até impactos na cultura e na formação da sociedade onde ela tem sua aplicação (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 10).

A ideia, portanto, é fazer com que se entenda que para o ensino de Geografia é fundamental relacionar o caráter da espacialidade com a prática social. Incorporar a prática investigativa na atividade de ensino, como atividade de pesquisa, pode ser uma oportunidade de se chegar ao conhecimento por reflexões pessoais.

Nesse horizonte, Milton Santos (1994), às vistas do processo de ensino-aprendizagem em Geografia e contextualizando problemáticas em aprendizagem, entende que:

> Para ter eficácia, o processo de aprendizagem em Geografia deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos e do local em que estamos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro, sempre pensando na sociedade onde vivem, nos problemas e nos benefícios dela e na aplicação de outras sociedades sobre estas duas características centrais (SANTOS, 1994, p.121).

Portanto, o objetivo da Geografia é conhecer, explicar e fornecer requisitos para que os sujeitos interfiram no mundo de forma consciente, superando a apropriação cotidiana da realidade. O grande papel da Geografia é se interessar pelo mundo humano, pela ação humana que, por meio do trabalho, produz os espaços ao longo da história. Então, o ensino precisa superar a forma tradicional, que requerem a memorização, e realizar atividades em que o estudante possa interiorizar os conceitos de modo que faça sentido a ele. As que não se tornam significativas para o estudante, são esquecidas e não se convertem em instrumentos para o pensamento.

Godoy (2016, p. 56), por sua vez, complementa com o pensamento de que "a realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, não apenas como ilustração de conhecimentos, mas especialmente como caminhos de superação de afastamento entre as culturas", valorizando a diversidade cultural existente na fronteira.

Fica claro que ao se optar por trabalhar com novas metodologias o professor assume o propósito de integrar o estudante ao conteúdo estudado, o conteúdo de Geografia por muitas vezes se apresenta em grandes escalas e, nesse momento, exige do professor a tarefa de ligar estudante e conteúdo. Sobre isso Kaercher (2009) afirma:

> Insisto: os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim da falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel da nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os "não geógrafos" (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída com mera "ocupação" dos alunos com informações diversas. Uma espécie de "programa de variedades" que fala todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (KAERCHER, 2009, p.35).

A afirmativa de Kaercher é bem incisiva e pontua um conteúdo sem ligação ou propósito e fora da realidade do indivíduo que não vê interesse nem utilidade para as mesmas. O problema do propósito e da utilidade da Geografia é preocupante, uma vez que até mesmo alguns professores se confundem quanto aos objetos de estudo da Geografia e não veem a profundidade dessa ciência.

Além disso, por meio do ensino de Geografia, desenvolver as habilidades que ampliem a sua compreensão do lugar onde vivem e atuam. Qual é a Geografia que se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como se ensina Geografia? Nessa concepção não basta apenas saber os conteúdos, é preciso buscar práticas pedagógicas que possibilitem a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-metodológico de intervir na realidade e, assim, elaborar novos conhecimentos.

Uma vez que se sabe qual o problema, quais as dificuldades e os obstáculos a serem superados, partimos agora para a solução, como deixar a geografia mais interessante, como trabalhar para que as habilidades de leitura do mundo e do espaço social sejam formadas nas escolas de fronteira em Ponta Porã/MS.

## Ponta Porã e a falta de conteúdos no ensino de geografia

A cidade de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são consideradas cidades gêmeas devido à proximidade cultural das mesmas, inclusive, a língua utilizada pelos moradores foi batizada de "portunhol", uma vez que existem misturas linguísticas entre guarani, espanhol e português (SEMAGRO, 2016). Em outras palavras, a história cultural dessas cidades é a mesma.

A realidade nessa fronteira educacional atualmente gera novos desafios e oportunidades que buscam abordar a diversidade existente entre as cidades gêmeas. Partindo com uma proposta que privilegia o interesse e o protagonismo do aluno com o objetivo de tornar os alunos participantes da construção do conhecimento, a partir do envolvimento e da participação nas atividades propostas pela parte diversificada da BNCC e do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul.

Partindo desse pressuposto, Gonzalez e Galonga (2018) definem fronteira da seguinte forma:

> As fronteiras são realidades dinâmicas que representam um campo de práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões que são inerentes aos sujeitos que nela se localizam. A questão central é que a diferença/alteridade nestes e em outros locais, não deve ser tratada como essencial, como uma realidade supra-orgânica que paira sobre os sujeitos e também não deve ser negada ou desprezada, mas sim considerada a partir da lógica plural da sociedade (GONZALEZ; GALONGA, 2018, p.3).

A Secretaria de Estado de Meio de Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar (SEMAGRO) destaca que antes da Guerra do Paraguai a cidade de Ponta Porã não passava de uma região deserta no interior do Paraguai e que era povoada por tribos de índios, como os *Nhandevas* e os *Caiuás*, descendentes do povo Guarani. Nessa região, os carreteiros faziam suas paradas enquanto transportavam a erva-mate. Após a criação do Território Federal de Ponta Porã, em 1943, foi instalada a capital e, mais tarde, em 1946 extinguiu-se o território, incorporando-o ao, então, estado de Mato Grosso. De acordo com dados da SEMAGRO (2016, p. 1), "em 1977, com a divisão de Mato Grosso em duas unidades federativas, é fundado o estado de Mato Grosso do Sul ao qual Ponta Porã faz parte atualmente".

As cidades em áreas de fronteira são caracterizadas pela diversidade, assim como as interações e relações entre diferentes grupos étnicos. Com base nisso, busca-se estabelecer uma conexão mais concentrada entre as populações, sem afetar ou prejudicar ninguém, pois a diversidade cultural desempenha um papel importante na sociedade e na educação, portanto, acredita-se que esse tipo de serviço pode atender pessoas de outras regiões e ocorrer nesses dois países de forma positiva e justa (ZOTOVICI, 2015).

Uma democracia cultural participativa, de forma inexistente, educacionalmente

injusta e nos currículos escolares brasileiros, busca uma cultura homogeneizada, ou seja, uma cultura única que é o denominador comum na educação, o que acabou levando à exclusão da diversidade cultural existente no Brasil, e uma delas é a cultura que vem junto com os alunos paraguaios. Nas escolas, a homogeneidade e o caráter monocultural estão cada vez mais fortes e, para sanar essa situação, é preciso mudar o currículo escolar (TORCHI; SILVA, 2016).

Vale ressaltar que é de extrema importância o respeito a estes estudantes, pois trazem as diferenças linguísticas do ambiente escolar, promovem a convivência democrática das diferentes culturas que circulam na escola e integram-nas de forma a não destruir a sua diversidade (BORGES, 2014).

As escolas de Ponta Porã são padronizadas e não vão tratar de questões que levem ao caráter intercultural da sociedade em que vivem, o que significa que esses estudantes estão realmente incluídos, mas não apenas integrados, pois o currículo não contempla essas questões (TORCHI; SILVA, 2016).

É importante destacar neste debate a falta de conteúdos local-específicos relacionados à Geografia, garantidos pela BNCC e pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, que estabelecem as devidas diretrizes para as escolas de Ponta Porã. O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul ressalta que para a garantia das especificidades regionais e locais existe a necessidade da "adequação dos conteúdos curriculares, das metodologias e da organização escolar à natureza do trabalho na zona rural, todas estas para que as peculiaridades da vida rural e de cada região sejam respeitadas" (MEC, 2018, p. 22).

O referido documento estabelece que para cada sala de aula comum, é necessário haver o reconhecimento do perfil das crianças, dos adolescentes e dos jovens e dos seus respectivos tempos e formas de absorver o conteúdo ensinado em sala de aula, uma vez que esse reconhecimento é fundamental para o processo de inclusão, sendo um ponto de partida para as adequadas intervenções no âmbito do ensino.

O documento estabelece que, tanto o ensino da História quanto da Geografia deve estar associado à identificação, discussão e produção de textos sobre regras de convivência e sua importância, bem como sobre a identificação de características regionais, urbanas e rurais da fala, respeitando as diversas variedades linguísticas. Mediante esses enfoques, observa-se a falta de conteúdos nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental que contemplem esses aspectos, uma vez que tudo é muito limitado e resumido.

A questão é: se o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul preza pela formação dessas competências, porque os conteúdos trabalhados nas escolas não se aprofundam nessas temáticas? Mediante a riqueza cultural local, torna-se imprescindível explorar os assuntos no âmbito do ensino de Geografia, partindo-se do princípio de que os professores devem ir além do que está incluso nos livros didáticos. Qual seria a saída, então? Criar novos conteúdos?

Com base em Freire (2004), entende-se que o professor tem autonomia para criar seus próprios métodos de ensino. Já a criação de conteúdo é algo que depende da grade curricular da escola e do devido planejamento da instituição com relação aos conteúdos de todas as disciplinas, levando em consideração o que é estabelecido pela BNCC.

A princípio pode-se analisar o que é estabelecido pela BNCC com relação à Geografia para o Ensino Fundamental, cuja disciplina deve incorporar uma mudança estrutural com ênfase sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, sendo necessário que o professor tenha acesso a conteúdos procedimentais (TREVISAN, 2020).

Percebe-se, a partir da constatação prática em campo, que a cidade de Ponta Porã/MS conta, através da LDB/96, com um conteúdo programático de Geografia sobre o ponto de vista da cidade, seus aspectos culturais, topográficos, demográficos, sociais, físicos, econômicos e políticos. Todavia, às luzes da prática educacional, nota-se que há uma ausência de conhecimento intraespecífico de seus profissionais, o que fomentou o estudo deste artigo.

## Educação na fronteira: Diversidade cultural

Nas escolas de fronteira, especificamente entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, pode-se analisar as oportunidades e desafios no ensino de Geografia com relação a esse contexto geopolítico. Essas trocas em áreas de fronteira são muito comuns e as pessoas acabam compartilhando culturas. Nessa perspectiva, o currículo e o ensino são práticas sociais concretas e dinâmicas em constante transformação, num contexto de formação política cidadã.

Portanto, às luzes da importância da Educação, a Geografia ressurge alinhando as expectativas institucionais à visão cultural de uma sociedade; isto é, engloba o estudante, seus conhecimentos técnicos necessários para o mundo e os seus conhecimentos locais de importância para a comunidade onde vive.

Assim, ao seu entendimento e também às visões de Laraia (2009), interpretar “educação” de modo a abranger pouco os aspectos culturais, geográficos e folclóricos de uma região é, portanto, limitar o que é ensinado e deixar de preservar os ensinamentos de longa data, diminuindo o potencial de identidade cultural dos indivíduos em aprendizagem; o que, por consequência, leva todo pensamento crítico de uma comunidade ao colapso. Desse modo, educar sem dar a devida importância à cultura se mostra um problema para o processo de ensino-aprendizagem atual.

No mesmo prospecto, no campo aplicado da Geografia, Callai (2013) afirma que:

> A Educação Geográfica é possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular presente na Educação Fundamental, a cultura do conhecimento local. Nesse fato, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida, do local onde o indivíduo nasceu, quais seus problemas e suas qualidades. Assim, para ir além de um simples ensinar,

> a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece, sob supervisão do professor profissional que, habilitado em conhecimentos geográficos do mundo, do Estado e Cidade onde lecionada, consegue replicar um pouco da cultura de cada canto deste planeta ao aluno (CALLAI, 2013, p. 44).

Assim sendo, a educação e o processo de ensino-aprendizagem são indicadores expressivos do conhecimento cultural e, por consequência, do desenvolvimento de uma sociedade. Assim,a prática curricular voltada ao conhecimento específico das comunidades onde vivem é de importância para o desenvolvimento local, não tão somente curricular, mas cultural e político.

Ponta Porã, por ser uma cidade em região de fronteira, já enfrenta muitos problemas que atingem diretamente o universo do ensino. Silva e Moreira Júnior (2019) discutem acerca dos dilemas em uma região de fronteira, enfatizando que grandes debates têm sido desenvolvidos nas últimas décadas. Os autores compreendem a necessidade de refletir sobre o que de fato pesa na educação de fronteira e de identificar as principais dificuldades dos professores e estudantes, criando alternativas estratégicas para enfrentá-las.

A educação pública em lugares que não são de fronteira já é difícil, e quando se trata de regiões como Ponta Porã, estas dificuldades são ampliadas, conforme apontam os autores Pinto e Santana (2020):

> A escola fronteiriça carrega inúmeras tarefas sociais, entre as quais a problemática da identidade cultural dos estudantes. Essa escola deve criar condições para a valorização e o respeito à identidade e à cultura do outro, possibilitando um ambiente integrador e pluralístico (PINTO; SANTANA,2020, p.2).

Portanto, o problema apresentado pelos autores diz respeito à questão da identidade cultural. Simplificando, identidade cultural é o sentimento de pertencer a um grupo de pessoas como você. Isso geralmente ocorre por causa de qualidades compartilhadas, como local de nascimento, tradições, práticas e crenças. Arte, música e comida também moldam sua identidade cultural (GROH, 2019).

De acordo com Groh (2019), entende-se por cultura as características compartilhadas de um grupo de pessoas, que engloba local de nascimento, religião, idioma, culinária, comportamentos sociais, arte, literatura e música.

Algumas culturas são muito difundidas e têm um grande número de pessoas que se associam a esses valores, crenças e origens específicos. Outros são relativamente pequenos, com apenas um pequeno número de pessoas que se associam a essa cultura. No entanto, o valor da cultura não pode ser definido por seu tamanho. Não importa se uma cultura é difundida ou mantida dentro de uma pequena região, é jovem ou velha, se mudou com o tempo ou permaneceu a mesma, cada cultura pode ensinar sobre si mesmos, os outros e a comunidade global cultural (GROH, 2019).

Assim, os estudantes de Ponta Porã enfrentam essas divergências e muitos deles se sentem diminuídos por pertencerem a uma minoria quando comparados aos estudantes de regiões que não fazem fronteira com outro país. De acordo com Pinto e Santana (2020, p. 3), os "estudantes residentes em Pedro Juan Caballero enfrentam dificuldades para se adaptar em escolas brasileiras, uma vez que não são valorizados e empoderados como bilíngues ou trilíngues".

Acerca dessas questões, Silva e Gonçalves (2016) mencionam as barreiras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que, segundo eles, são empecilhos que se impõem aos estudantes e que geram situações conflitantes no ambiente escolar. Os autores acreditam que investir na qualificação de professores para que estejam aptos a inovarem seus métodos de ensino, bem como investimentos na aquisição de novos recursos a serem destinados à educação escolar, seriam ações que poderiam barrar as limitações existentes na referida cidade com relação ao processo de ensino.

Pinto e Santana (2020) demonstram ter a mesma linha de raciocínio de Silva e Gonçalves (2016), uma vez que reconhecem a necessidade de adaptações curriculares para escolas de fronteira, devendo a escola se preocupar com a construção da própria identidade do aluno a partir da valorização da sua cultura.

É de grande importância que seja reconhecida a realidade social e cultural presente no ambiente escolar da fronteira para, dessa forma, compreender a diversidade cultural que se apresenta, bem como desenvolver conteúdos que prestigiem o reconhecimento das culturas de fronteiras. Ao se dar conta da existência de uma regionalidade, de uma singularidade nas áreas fronteiriças, poderá redirecionar-se às políticas públicas de ensino, de maneira que a situação ou o tratamento das políticas macro não se imponha às micro, que incidem nas áreas de fronteira, apresentando novos e velhos desafios educacionais em tempos de "globalização" (PEREIRA, 2009).

A escola tem papel importante na valorização da identidade cultural local e, assim, o estudante compreende a sua história e a história do lugar onde vive. Também, aprenderá a respeitar e colaborar para a valorização cultural. Abordar estratégias metodológicas e didáticas visando a valorização da identidade cultural dos estudantes diante da possibilidade de serem aplicadas ante a realidade intercultural na fronteira é valorizar a diversidade como espaço único na construção dessa nova realidade para a educação entre esses dois países: Brasil e Paraguai.

Pereira (2014) discute sobre a educação na fronteira e acredita que a falta de observação da realidade sociocultural dos países que fazem fronteira com o Brasil se constitui pela perda de oportunidades significativas em trabalhar um assunto que é tão necessário para essas regiões. Sob a ótica da autora, é preciso pensar em um processo integrativo e cooperativo, fazendo-se necessário promover visões positivas "e atraentes para as nações latino-americanas com a intenção de articular os projetos de desenvolvimento e cooperação" (PEREIRA, 2014, p.3).

É relevante afirmar que a educação exerce a função de propagar, através da sua prática de ensino, elementos culturais relacionados aos países latino-americanos; em outras palavras, de acordo com Pereira (2014, p. 4), a escola se apresenta "como um espaço de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando formas de expressão cultural".

Dentro desse horizonte nota-se, portanto, a importância do Componente de Geografia estar alinhado às perspectivas do art. 22 da LDB, Lei nº 9.394/96, que afirma que:

> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Sendo assim, tão quanto em previsão institucional, o ensino de fatores culturais históricos e conteúdos local-específicos são algumas das ferramentas mais poderosas de cumprimento do profissional na área da Geografia.

## Fronteira educacional: Desafios e oportunidades

Dentre os principais desafios relacionados à disciplina de Geografia, segundo Sousa, Barbosa e Lins (2018), está a falta de recursos para trabalhar os conteúdos, cuja metodologia deve ser voltada para as novas metodologias e a qualificação dos professores, sabendo-se que a Geografia é um campo aberto e amplo e que busca compreender as relações estabelecidas entre o homem e o meio natural ao longo da história em diferentes espaços e lugares.

Pinto e Santana (2020, p.2) salientam o seguinte:

> A cidade brasileira de Ponta Porã faz fronteira seca com a cidade paraguaia Pedro Juan Caballero. Elas são delimitadas apenas por uma linha imaginária, o que facilita as trocas comerciais, culturais e afetivas. Morar em cidades localizadas na fronteira implica um intenso elo entre as diversas manifestações de uma vida em sociedade - mesmo que cada cidade possua identidade própria, há vínculos entre as pessoas que promovem o compartilhamento não só de espaços, mas de experiências e necessidades (PINTO; SANTANA, 2020, p.2).

O foco do turismo de Ponta Porã é a interação entre sua população e seus visitantes. Dentre suas atrações turísticas estão os parques ecológicos, trilhas e cachoeiras, turismo rural, em sítios e estâncias, museus, dentre outras opções que se constituem verdadeiras oportunidades para os profissionais da educação explorarem em suas aulas teóricas e práticas, em especial, os professores de Geografia.

Portanto, são muitos os desafios relacionados a educação na fronteira, a começar pela questão da identidade cultural. Mesmo nesse cenário de desafios, pode-se apresentar as grandes oportunidades relacionadas ao ensino de Geografia nesta região de fronteira, a começar pelo turismo pedagógico e aulas-passeio como estratégias metodológicas de

ensino.

Ao longo da etapa escolar, os estudantes estão introduzidos em uma esfera de exploração constantes, seja na escola ou em casa. As descobertas e as comprovações de alguma coisa em que só se praticava na teoria podem e necessitam estar presentes nas saídas e passeios pedagógicos oportunizadas pelas organizações de ensino (FREIRE, 2004).

Uma aula-passeio constitui-se um dos métodos escolares aplicados ao turismo pedagógico para oferecer aos estudantes experiências fora da sala de aula. Os estudantes, geralmente, sentem-se interessados em vivenciar experiências extraescolares, como por exemplo, visitas a museus ecológicos, parques, dentre outros lugares que possam propiciar um aprendizado específico, no caso de uma aula-passeio em um parque ecológico (CARVALHO, 2009).

A importância do turismo pedagógico, segundo Menezes (2014, p.18), está em "contribuir para que uma grande meta seja realizada: a pedagógica e, como consequência, a efetivação do que se denomina Turismo Pedagógico". O autor cita que a literatura tem se dedicado a duas vertentes acerca deste tema: educação para o turismo e o turismo como atividade educativa.

A educação para o turismo implica em desconstruir o comodismo e a passividade, e requer participação direta dos agentes envolvidos: neste caso, os estudantes, gestores, professores, empresários, comunidade e turistas, para que se construam uma identidade turística embasada na questão pedagógica.

Sob a ótica de Souza, Melo e Perinotto (2013):

> Apesar de essas correlações evidenciarem a natureza relacional entre turismo e educação, na prática essa realidade ainda se distancia, o que impede a percepção das diferentes facetas do fenômeno turístico e as possibilidades de aproveitá-lo sob uma visão mais humanística, construtiva e enquanto mecanismo de desenvolvimento da comunidade receptora (SOUZA; MELO; PERINOTTO, 2013, p.3).

Para atender aos novos desafios educacionais é importante considerar o que é estabelecido pela Constituição Federal e pelas leis ambientais. Pode-se destacar o art. 225 da Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabelece que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida (BRASIL, 1988). Isso quer dizer que é preciso ensinar as novas gerações sobre como utilizar os recursos naturais. O turismo pedagógico pode ser um dos métodos para este processo de ensino. Demanda-se, portanto, ações educacionais que formem cidadãos éticos e prontos para agirem em conformidade com os desígnios estabelecidos pela Constituição.

As ações e atividades de educação, voltadas para questões regionais junto à comunidade devem priorizar aquelas com organizações coletivas, frente a situações-

problema ambientais de sua vivência e convivência. Sugere-se a realização de atividades que foquem na exploração da cultura local enquanto fator prioritário para o desenvolvimento da região (STRAFORINI, 2018).

Ao estudar sobre o ensino de Geografia como prática espacial de significação, Straforini (2018, p. 2) diz o seguinte: "Acreditamos que a defesa da presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo, ou ainda, capaz de formar o cidadão crítico-transformador". O autor acrescenta que:

> A defesa pela Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas não pode ignorar o protagonismo que as dinâmicas espaciais vêm assumindo no atual estágio de globalização, que se apresenta como técnico, científico e informacional (STRAFORINI, 2018, p.3).

Com base em Straforini (2018), entende-se que pode subsidiar no processo de ensino sobre as especificidades dos grupos sociais dessas cidades que fazem fronteira o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos pautados no diálogo, na problematização do mundo e na ação, visto que somente as transformações das condições simbólicas e materiais podem exprimir "a concretude do ato educativo na superação das formas alienadas de existência e das dicotomias entre sociedade-natureza".

Nesta instância, é importante pensar em como introduzir práticas pedagógicas inovadoras como forma de diversificar as metodologias e, ao mesmo tempo, trabalhar a partir de uma visão interdisciplinar, como por exemplo, trabalhando na Geografia a conservação do meio ambiente, cuidados com a água, as florestas e suas localizações geográficas, plantas e animais, o cooperativismo entre os povos, a ética e relacionamentos interpessoais, enfim, uma vez que a Geografia também deve ocupar-se com questões que envolvam o próprio homem em sociedade e não somente questões de localizações e espaços propriamente ditos (STRAFORINI, 2018).

Frente a essas questões, é relevante que as escolas de Ponta Porã criem estratégias voltadas para a conscientização dos estudantes acerca dos problemas, inserindo-os em um contexto contínuo de busca pela paz entre os povos, ensinando-lhes a importância da valorização cultural e da possibilidade de transformação social através de ações conscientes por parte de cada cidadão.

Os autores acreditam que algumas escolas devem implementar reformas ou mudanças curriculares com foco na exploração dos valores culturais das escolas de Ponta Porã. Compreende-se que, no caso da Geografia, os conteúdos trabalhados a partir de uma visão interdisciplinar, podem contribuir para a exclusão da visão fragmentada do ensino na referida região.

Uma das atribuições da Educação Básica é trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. Nesses últimos anos é necessário refletir sobre a importância da formação de uma base escolar mais sólida, isso devido às novas demandas que têm se sobressaído

na sociedade em termos de perspectivas escolares e novos métodos de ensino. Sabe-se que um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem remete, necessariamente, aos objetivos e às finalidades educacionais.

É preciso estimular a diversificação metodológica e curricular, trabalhando em prol da interdisciplinaridade de conhecimentos no âmbito escolar. A interdisciplinaridade na Educação Básica permite que o estudante aprenda fazendo conexões entre ideias e conceitos através de diferentes limites disciplinares. O estudante que aprende dessa maneira será capaz de aplicar o conhecimento adquirido em uma disciplina a outra disciplina diferente, como forma de aprofundar a experiência de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A abordagem mais eficaz para o estudo interdisciplinar permite que os estudantes construam seu próprio caminho escolhendo cursos que façam sentido para eles. Por exemplo, não é muito difícil encontrar um tema que ultrapasse as fronteiras disciplinares da Geografia, Literatura, Arte, História, dentre outras (BRASIL, 2015).

Desse modo, perante as dificuldades da educação nas cidades de fronteira, uma das saídas, com base na BNCC (2015), seria o trabalho interdisciplinar, no qual diferentes disciplinas das escolas de Ponta Porã poderiam unir esforços, trabalhando temáticas de forma não fragmentada, no intuito de formar estudantes capazes de entender a realidade a sua volta e em sua totalidade.

Gonzalez e Galonga (2018, p.3) reconhecem a necessidade "de refletir sobre um currículo que leve em consideração a perspectiva intercultural no ambiente escolar", uma vez que nas cidades de fronteira com línguas distintas existe a demanda por práticas pedagógicas que subsidiem os estudantes quanto ao respeito e convivência com as diferenças e, principalmente, quanto ao reconhecimento da importância do outro.

Os desafios enfrentados para promover essa educação intercultural estão relacionados a determinadas ações no ambiente escolar que se referem a desconstruir, articular, resgatar e promover. Quando se trata de desconstruir, refere-se ao que já foi imposto à sociedade, às diferenças discriminatórias que a compõem; é pensar porque só há uma monocultura utilizada na escola, é repensar a sociedade e os processos de preconceito e discriminação que existem no mundo e reconhecer esse caráter existente (TORCHI; SILVA, 2016).

Articular significa promover uma educação para a igualdade que é de direito de todos, independentemente das culturas. Resgatar no sentido de valorizar as culturas dentro da sociedade, e os processos e construção de cada uma, a partir das vivências de um coletivo. Promover essa interação, essa troca de conhecimentos, experiências, valores que contribuam para a importância e aceitação do outro, com situações que façam sentido. E reconstruir todo o âmbito educacional, como o desenvolvimento curricular, as atividades que são impostas aos alunos, as práticas, o papel do professor e a relação com a comunidade em geral (BUENO; SOUZA, 2021).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As fronteiras territoriais são demarcadas pelos recortes geográficos ou políticos e fica evidente, portanto, a necessidade de pensar a educação nos diversos cenários geográficos, neste caso, as cidades de Ponta Porã e de Pedro Juan Caballero.

Na fronteira, a interação com a cidade vizinha é importante e o sentimento de apego e afetividade entre brasileiros e paraguaios podem transformar esta região fronteiriça em uma só nação. Partindo desse pressuposto, os professores são desafiados a superar os limites entre o que foi conquistado e o que ainda falta conquistar para ressignificar as suas práticas pedagógicas, buscando alternativas que possam ajudar no enfrentamento dos problemas existentes nessa fronteira educacional, trabalhando em prol da formação de alunos com autonomia para identificar e solucionar problemas reais na comunidade na qual estão inseridos.

Pensar nas práticas pedagógicas na região de fronteira visando a interculturalidade ainda é um desafio, porém, para o profissional que se compromete com a educação, é preciso se preparar para atender a essas demandas e reconhecer que as práticas hegemônicas tiram o direito do outro no ambiente escolar e faz dela apenas uma cultura dominante tão valorizada, e gera uma segregação onde as culturas competem, como se fosse melhor, como no caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, e a relação intercultural é a melhor forma de poder trabalhar essa diversidade nos processos educacionais.

Em síntese, como resultado da pesquisa apresenta-se como estratégias a exploração do turismo pedagógico, a aula-passeio e a interdisciplinaridade como proposta de intervenção para resgatar a identidade cultural e referenciar o ensino-aprendizagem, contemplando as especificidades locais existentes na fronteira das cidades-gêmeas assegurados nos documentos normativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das diferenças políticas e sociais observadas nas relações que ocorrem entre brasileiros e paraguaios, nota-se que os pontos que os aproximam são maiores do que suas diferenças territoriais. Dada a riqueza cultural existente nessas relações, as escolas, mesmo diante da falta de conteúdo, têm a opção de criarem estratégias didático-metodológicas que possam ampliar a visão de mundo dos estudantes dessa região.

Assim, nosso intuito é avançar na esfera da contextualização, de modo que as escolas de fronteira contribuam para a qualidade da aprendizagem e superação dos problemas educacionais, obtendo resultados satisfatórios no índice escolar. Os professores, compreendendo sua realidade institucional, são fundamentais para potencializar em seus estudantes o seu aprendizado e promover a sua transformação.

Essa pesquisa demonstrou que são muitos os desafios relacionados a educação nas escolas de Ponta Porã e, no caso da Geografia, pensar na exploração da região a partir

do turismo pedagógico e da interdisciplinaridade como forma de suprir a falta de recursos das escolas, por exemplo, se mostra como uma forma de enfrentar os dilemas enfrentados por esses segmentos escolares.

Em síntese, o artigo apresentou os desafios e as oportunidades no ensino de Geografia que contemple à diversidade cultural, auxiliando, assim, os professores na sua decisão pedagógica de melhor atender os seus estudantes nas escolas de fronteira de Ponta Porã/MS.

## REFERÊNCIAS


ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BORGES. Paulo. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**: uma proposta pedagógica intercultural. In: BRASIL, TV Escola. Salto para o Futuro. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV - Boletim 1, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa; SOUZA, Kellcia Rezende. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai**: uma política de integração regional para a fronteira. Jornal de Políticas Educacionais,v. 15, n. 7, 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional de geografia**: o professor. Coleção Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GODOY, Thiago da Silva. **A multiculturalidade na escola de fronteira**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: <https://ppgefcpan.ufms.br/files/2017/06/Thiago-Godoy.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

GONZALEZ, Carolina; GALONGA, Tatiane. **Um olhar na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero**. CECPAN, 2018. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_01.pdf>. Acesso em 25 ago. 2021.

GROH, Arnold. Identidade cultural e o corpo. **Revista Psicologia e Saúde**, v.11, n.2, p. 3-22, 2019. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.907>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia Crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MEC. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. Base Comum Nacional, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ms.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MENEZES, José Newton Meneses. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais**: o caso de Mato Grosso do Sul. Revistas Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação na fronteira**: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS, 2014.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.26,n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SEMAGRO. **Ponta Porã**: o turismo e a cultura de fronteira. 2016. Disponível em: <https://www.turismo.ms.gov.br/ponta-pora-o-turismo-e-a-cultura-de-fronteira/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Rita; GONÇALVES, Lino. A inclusão dos alunos com deficiência sensoriais e não sensoriais nas aulas de educação física de Ponta Porã e a abordagem dos professores. Horizontes: **Revista de Educação**, 2016.

SILVA, Rodrigo Rocha; MOREIRA JÚNIOR, Orlando. A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto) biográficas de um fronteiriço. **Revista Brasileira de Pesquisa, Revista UNEB,** 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5894>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUSA, Antônio Campos; BARBOSA, José Raimundo Portela; LINS, Cíntia dos Santos. Os desafios e as dificuldades encontradas na disciplina de Geografia no 6° ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Antonio Regis, município de Miguel Alves (PI). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento***,* ano 3, ed. 8, v. 11, p. 5-17, 2018.

SOUZA, Rita de Cássia; MELO, Karol Monteiro; PERINOTTO, André Riani. O turismo a serviço da educação: as aulas-passeio promovidas por escola particular em Parnaíba (PI). **Revista Universidade Caxias do Sul**, v. 11, 2013.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Ensino de Humanidades, Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2021.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui; SILVA, Crisliane Patricia da. O retrato da fronteira Sul-Mato-Grossense por meio a expansão do Programa Escola Interculturais de Fronteira. In: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. **Programa Escola Interculturais de Fronteira** (PEIF): 10 anos. Tubarão: Copiart, 2016.

TREVISAN, Rita. BNCC de Geografia incentiva nova forma de ler o mundo. **Revista Nova Escola,** 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/78/bncc-de-geografia-incentiva-nova-forma-de-ler-o-mundo>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. **A educação física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2146/1/000224208.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

# CAPÍTULO 9

## A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS APENADOS DO SÍLVIO PORTO

*Data de aceite: 01/06/2022*
*Data de submissão: 08/04/2022*

**Maria Bernadete Rodrigues do Nascimento**
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa - PB
http://lattes.cnpq.br/0182122701089191

**Maria de Fátima Leite Gomes**
Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa - PB
http://lattes.cnpq.br/4394354057605546
ORCID: 0000-0002-9056-6432

**RESUMO:** O presente estudo foi realizado na perspectiva analítico-crítica da realidade dos apenados que cumprem pena na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto. A relevância se dá no fato de possibilitar um conhecimento mais aprofundado da realidade educacional dos apenados que cumprem pena na referida instituição e conhecer como os apenados compreendem o processo de escolarização. Os objetivos investigados buscaram a compreensão do Plano Estadual da Paraíba de Educação nas Prisões, no Sílvio Porto, além de identificar as reais possibilidades de socialização, de aprendizagem, de reconhecimento de si e do outro, a partir da inserção na educação. Os desdobramentos metodológicos, partiram do acesso a documentos, como relatórios, estatísticas, leis, regimentos, resoluções, decretos e obras de referência, bem como os dados quantitativos obtidos no ato da pesquisa empírica. Os dados estudados, decorrem de uma pesquisa social, de caráter documental e bibliográfico, numa abordagem analítico-crítica da realidade investigada, na busca de uma compreensão detalhada dos significados e das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados apontam que o Plano Estadual da Paraíba de Educação tem sido exequível em parte, haja vista a exclusão que ainda ocorre, pois apenas um percentual de 9,30% têm acesso à Educação Formal e 8,84% Não-Formal. Sobre tal realidade, a pesquisa revelou a ausência de critérios definidos e transparentes quanto à seleção dos apenados ao acesso à Educação Formal e Não-Formal, significando uma lógica seletiva, que envolve relação de poder, de privilégios, da boa vontade de quem seleciona e de sua convicção pessoal. Essa convicção é o que perpassa a realidade da Educação Formal e Não-Formal, na referida Instituição Penal. Desta feita, a pesquisa em tela muito contribuiu para a expansão do conhecimento da realidade prisional, bem como espraia a concepção da educação no cárcere sob a ótica da educação inclusiva enquanto possibilidade.

**PALAVRAS-CHAVE**: Educação em Prisões. Socialização. Realidade Prisional.

## UNDERSTANDING THE SCHOOLING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF SÍLVIO PORTO'S INJUNCTIONS

**ABSTRACT:** The present study was carried out from the analytical-critical perspective of the reality of inmates serving sentence in

Desembargador Sílvio Porto Penitentiary. The relevance lies in the fact that it allows for a deeper knowledge of the educational reality of inmates who are serving sentences in that institution and to know how the inmates understand the schooling process. The investigated objectives sought to understand the Paraíba State Plan for Education in Prisons, in Sílvio Porto, in addition to identifying the real possibilities of socialization, learning, self-recognition and the other, based on insertion in education. The methodological developments started with access to documents, such as reports, statistics, laws, regulations, resolutions, decrees and reference works, as well as the quantitative data obtained in the act of empirical research. The studied data derive from a social research, of documentary and bibliographical character, in an analytical-critical approach of the investigated reality, in search of a detailed understanding of the meanings and narratives of the subjects participating in the research. The data show that the Paraíba State Education Plan has been partially feasible, given the exclusion that still occurs, as only 9.30% have access to Formal Education and 8.84% Non-Formal. Regarding this reality, the research revealed the absence of defined and transparent criteria regarding the selection of inmates for access to Formal and Non-Formal Education, meaning a selective logic, which involves a relationship of power, privileges, the good will of those who select and of your personal conviction. This conviction is what permeates the reality of Formal and Non-Formal Education in the aforementioned Penal Institution. This time, the research on screen greatly contributed to the expansion of knowledge of the prison reality, as well as it spreads the conception of education in prison from the perspective of inclusive education as a possibility.
**KEYWORDS:** Prison Education. Socialization. Prison Reality.

## 1 | INTRODUÇÃO

A prisão[1] é tão antiga quanto a memória dos homens e mesmo com o seu caráter aflitivo, ela continua a ser a panacéia penal a que se recorre em todo o mundo. Estrutura viciada e corroída pelos maus-tratos e pela corrupção, a prisão é um dos temas mais estudados pelos mais variados campos do conhecimento, objeto de reflexão, nos quais se debruçam, especialmente, as Ciências humanas e Sociais.

Segundo Foucault (1987), o surgimento da prisão antecede a sua sistematização nas leis penais e foi utilizada desde as antigas civilizações, como Roma e Grécia. Na Idade Média, a Igreja inovou ao castigar os monges rebeldes ou infratores com recolhimento em penitenciárias; em celas, em alas de mosteiros dos conventos, mediante penitência e oração.

Com a expansão colonial das potências europeias, a extensão dos núcleos urbanos, a pobreza que se espalhou por toda a Europa, o aumento da criminalidade ao longo dos séculos XVI e XVII[2], através do processo de crise do feudalismo e ascensão do modo de

1 Para nos referirmos à prisão, utilizamos aqui outros termos: cárcere, penitenciária, instituição penal, reclusão, detenção – todos com o mesmo sentido.

2 A prisão como pena voltada à reeducação foi inaugurada na Holanda, no fim do século XVI, com a criação de casas correcionais, na cidade de Amsterdam: em 1595 para homens e em 1597 para mulheres. Essas duas prisões foram destinadas, a princípio, a ser uma espécie de presídio para vadios, mendigos e prostitutas, transformando-se depois em penitenciárias. Em seguida surgiram casas com a mesma finalidade em Bremen (1609), Lübeck (1613), Hamburgo (1622) e assim por diante, até se generalizarem. No século XVII, deu-se início ao período humanitário das prisões, não

produção capitalista, em que se iniciou um movimento de revisão em torno da finalidade da pena.

Conforme dito, o (re)surgimento da prisão sob outra modalidade, não aconteceu simplesmente para cumprir um propósito humanitário de substituição das antigas punições, mas para disciplinar setores marginalizados e emergentes do capitalismo. Assim, a prisão no aparato legal ressurgiu para segregar e combater os que iam contra o status quo.

No século XVIII, considerado o século das luzes, o Renascimento chega ao seu apogeu e formata os princípios do Direito Penal moderno. Nesse contexto, dois fatos históricos são decisivos para o fim da atrocidade pública e da espetacularização do suplício: a Revolução Francesa, em 1789, e a consequente Declaração dos Direitos do Homem, aprovada pelas Nações Unidas em 1948, na cidade de Paris.

Em fins do século XVIII e início do século XIX, conjuntamente com as transformações da sociedade americana e europeia, a partir da Revolução Industrial, o sistema penitenciário e as formas de reclusão dos apenados passaram a ser discutidas intensamente. Surgiram estudos que propunham o cumprimento da pena privativa de liberdade de forma mais humanizada, com uma melhor preparação do infrator para a liberdade e tentativas de modelos prisionais adotados em alguns presídios, como o de Filadélfia e o de Auburn, ambos nos Estados Unidos.

A prisão no século XX, o chamado Período Científico dos Estudos Penais e Criminológicos, ainda representa o instrumento em condições de fazer frente à inquietação urbana, que se instala na sociedade civil pelo caráter mínimo impelido ao Estado, em face da política neoliberal de ajuste fiscal que se faz presente à deterioração e ao corte dos financiamentos das políticas sociais, não apontando a porta de saída que conduza seus beneficiários da exclusão para a inclusão social. Isto posto, o núcleo duro que formata as políticas na área social ainda é estruturado sob o modelo focal e seletivo, que por sua vez, não viabiliza a superação da insegurança material que se tem generalizado e espraiado entre os segmentos sociais mais empobrecidos.

No século XXI, tal espectro se identifica, especialmente na particularidade dos países em vias de desenvolvimento, como o Brasil, em que a prisão continua a se apresentar enquanto um cenário deprimente, que torna a pena extensiva aos familiares dos apenados: torna órfãos os filhos de pai vivo; enviúva a esposa do marido combalido; prejudica o credor do preso tornado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; desencadeia graves conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres humanos em jaulas sujas, úmidas, onde vegetam em olímpica disputa por um parco espaço como verdadeiros trapos humanos.

Vale ressaltar que, a criminalidade, no caso brasileiro, consiste no produto de um

---

porque elas se tornassem verdadeiramente humanas, mas porque foram expostas ao público as verdades acerca de abusos, atrocidades e injustiças contra pessoas sujeitas ao aprisionamento. Daí o início de uma série de movimentos de reformas, os quais se estenderam na Europa durante todo aquele século, combatendo a dureza dos cárceres, a complicação dos processos investigatórios, o atraso dos aparelhos judiciários e a idoneidade das prisões como locais destinados ao cumprimento de pena ressocializadora.

sistema político-econômico injusto, que age em nome dos privilégios alcançados por uma minoria, em detrimento da exploração desumana da maioria, baseando-se, dessa forma, na desigualdade, na pobreza, na submissão e na miséria crescente. A deplorável situação econômica em que vive o indivíduo, juntamente com a falta de oportunidade ocasionada por um estudo de baixa qualidade e pela falta de emprego, dentre outras causas, fazem com que esse indivíduo crie uma "inversão de valores" contrário a Lei e as normas morais estabelecidas em sociedade.

Essa situação cria verdadeira fissura social, a qual conforme Wacquant (2000), desencadeia uma combinação de fatores que passam por fora dos mecanismos tradicionais de participação e manifestação política, implicando em um processo de ruptura civil que, por vezes, provoca o alijamento do indivíduo quanto a sua inserção social.

No caso do Brasil, um fio condutor tem influenciado indivíduos pertencentes às camadas mais marginalizadas socialmente a caírem nas redes do sistema repressivo. Prova disso é o aumento da população carcerária e, consequentemente, o déficit de vagas no sistema prisional. Tal realidade, reconhece-se no Instituto Penitenciário Desembargador Sílvio Porto[3], em João Pessoa-PB, marcado por superpopulação, déficit de vagas, infraestrutura precária e insuficiência de recursos humanos.

No tocante ao Sistema Formal de Ensino em unidades prisionais na Paraíba, no ano de 2016 foram criadas por meio de Decretos Estaduais, publicados no Dário Oficial do Estado da Paraíba Nº 16209, de 16 de setembro, três escolas: Decreto Nº 36909, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna, na Penitenciária Regional Padrão de Cajazeiras; Decreto Nº 36908, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, na Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora (Serrotão) e o Decreto Nº 36907, de 15 de setembro de 2016, cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, em João Pessoa, recorte objeto de investigação da pesquisa ora intitulada: "Prisão e Educação, Um Hiato Histórico: da cela a sala de aula, um caminho para a educação ao longo da vida?", bem como, do plano de trabalho: "A compreensão do processo de escolarização sob a perspectiva dos apenados do Sílvio Porto: uma reflexão para a vida?".

O Sílvio Porto é referência no que tange a inclusão de presos no sistema formal de ensino, dentre as demais Instituições Penais da localidade. Possui Pavilhão com estrutura para o funcionamento de biblioteca, salas de aula e banheiros. Ademais, segundo a Coordenação de Educação em Prisões da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEC-PB, 2018), o Sílvio Porto é a referência para certificação de todos os presos

3 A Penitenciária Desembargador Sílvio Porto está localizada à Rua Coronel Bevenuto Gonçalves, S/Nº, no Bairro de Mangabeira VIII, em João Pessoa - PB, mais conhecido como Sílvio Porto11, destina-se ao cumprimento de pena em regime fechado. Foi construído, segundo Rodrigues (2004, p. 3), em 1997, sendo inaugurado em janeiro de 2000, o que mostra ser uma edificação recente. No início de seu funcionamento, era considerado eficiente, pois havia uma compatibilidade entre sua estrutura física e a quantidade de presos.

concluintes do Ensino Formal das unidades prisionais do município de João Pessoa e região metropolitana.

Diante do exposto, o plano de trabalho acima mencionado, buscou analisar em que medida ocorreu o acesso dos apenados à educação na referida instituição. Para tanto, optou-se pela metodologia qualitativa, através da técnica da pesquisa bibliográfica e documental, a partir da pesquisa empírica realizada em 2018, no Instituto Penitenciário Desembargador Sílvio Porto, com 1075 apenados.

Outrossim, os dados desta pesquisa e do plano de trabalho foram agrupados e sistematizados com base nas respectivas categorias analíticas: a) acesso ao ensino formal; b) acesso a cursos profissionalizantes; c) inserção no mercado de trabalho formal; d) aceitação social; e) relevância da educação; f) inserção social; g) conclusão do ensino fundamental e/ou médio; h) ingresso na universidade; i) ser alfabetizado; j) exemplo para família; k) mudança de mentalidade; e, l) “outros”.

Nessa direção, através dos dados coletados, buscou-se compreender e analisar a concepção da narrativa dos apenados sobre o papel da educação como viés de inserção social.

## 2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia se deu a partir da sistematização e análise dos dados coletados, através da pesquisa bibliográfica e documental. Posteriormente, a coleta dos dados, ocorreu a fase da análise de conteúdo dos dados quantitativos e qualitativos. Essa análise caracterizou-se pela decomposição dos dados objetos da pesquisa e pela interpretação que abrangeu a classificação, a codificação e a tabulação das respostas.

No tocante a revisão bibliográfica, foram utilizados documentos referentes à Política de Educação; o plano Estadual de Educação nas Prisões; Leis, Regimentos, Dados estatísticos, Resoluções, Artigos científicos, Decretos, obras de referências com bases em clássicos, à luz do pensamento crítico e reflexivo, cujo objetivo foi fundamentar o estudo bem como, apreender o direcionamento da Política de Educação e prisões.

Além disso, os dados foram analisados com base na análise de conteúdo, que conforme Bardin (1977) consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que aplicam a “discursos” (conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum desta técnica múltipla e multiplicada fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Nesse sentido, a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar narrativas de toda classe de documentos, que analisados de forma adequada abre portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, e de outro modo, inacessível. Esta técnica também possibilita a reinterpretação das mensagens, indo além de uma leitura comum, de forma a atingir uma compreensão

aprofundada e crítica do conteúdo analisado. O desenvolvimento dessa análise se dá em três fases distintas, a saber: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; inferências e interpretação.

A primeira etapa corresponde a pré-análise, que consiste na fase de organização dos materiais já disponíveis, configurada pela sistematização das ideias preliminares; durante essa fase pode ocorrer a busca por novos conteúdos necessários para o aprofundamento do estudo.

Ainda de acordo com Bardin (1977), para realizar a pré-análise se faz necessário seguir alguns passos: a) deverá ser realizada uma leitura flutuante do material, que consiste no primeiro contato do pesquisador com as informações a serem analisadas, para que possa tomar conhecimento do conteúdo; b) fazer a escolha dos documentos adequados para a análise (a priori) ou selecionar os documentos já coletados para a análise (a posteriori); c) realizar a construção do corpus, com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, nesse momento ocorre a elaboração de indicadores que se dá por meio de recortes de textos nos documentos de análises; d) deverão ser formuladas hipóteses e objetivos, estando relacionados a uma afirmação provisória que se propõe verificar, podendo ser comprovada ou refutada; e) e, para finalizar essa etapa, o material deverá ser preparado para a realização da análise de conteúdo.

A segunda etapa da análise de conteúdo conforme Bardin (1977), se dá através da exploração do material. Assim, nessa fase da pesquisa foi realizada a codificação e a categorização do conteúdo. Desta feita, sistematizou-se a codificação composta de palavras, do tema, dos sujeitos da pesquisa e dos acontecimentos que perpassaram o objeto da pesquisa. Quanto as unidades de contexto, para selecioná-las considerou-se sua pertinência; além dos pontos já abordados, enumerou-se as categorias identificadas. A enumeração foi realizada através da presença da frequência ponderada, da intensidade, da direção, da ordem e co-corência ou seja, análise de contingência.

Após a codificação, realizou-se o processo de categorização em que buscou-se atender os seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. A terceira fase segundo Bardin (1977) trata-se do tratamento dos resultados obtidos que podem ser feito por meio da inferência, que se constitui um tipo de interpretação controlada. De acordo com Bardin (1977), a inferência poderá, “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Portanto, durante a fase final do desenvolvimento da pesquisa, os dados foram sistematizados, categorizados, agrupados e analisados, envoltos numa totalidade dialética, a fim de se alcançar respostas plausíveis às questões propostas, a saber:

- Qual a importância da educação formal no processo de (re) inserção social?
- Quais as aspirações de aprendizagem através da educação formal?

Após o agrupamento e sistematização dos dados analisados, foi possível a compreensão sobre o objeto de investigação.

## 3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A população carcerária brasileira corresponde a uma realidade de superlotação, a qual não se restringe a um estado ou uma unidade prisional, mas alcança todo o território nacional, conforme demonstra o quadro 1, abaixo:

| POPULAÇÃO CARSERÁRIA NO BRASIL, ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2020. | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ano | Regime Fechado | Regime Provisório | Regime Semiaberto | Regime Aberto | Medida de Segurança | Tratamento Ambulatorial | Total | Vagas disponíveis | Déficit de vagas |
| 2017 | 309.813 | 237.760 | 117.804 | 36.136 | 2.564 | 499 | 706.619 | 423.242 | 303.112 |
| 2018 | 326.911 | 242.133 | 126.060 | 27.206 | 2433 | 589 | 725.332 | 454.833 | 270.499 |
| 2019 | 362.547 | 22.558 | 133.408 | 25.137 | 4.109 | 250 | 748.009 | 442.349 | 305.66 |
| 2020 | 344.773 | 209.257 | 101.805 | 43.325 | 2.696 | 413 | 701.401 | 446.738 | 256.663 |

Quadro 1 - População carcerária brasileira

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em dados do INFOPEN (2020).

O quadro 1, apresenta dados da população carcerária brasileira correspondente ao período que vai de 2017 a 2020. De acordo com a análise dos dados oficiais do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), houve variações na taxa de ocupação pela população carcerária durante o período especificado. No ano de 2017 as pessoas privadas de liberdade correspondiam a 726.354, as vagas disponíveis eram de 423.242, tendo um déficit de 303.112 representando 41.73%. No ano de 2018 a população carcerária correspondia a 725.302, as vagas disponíveis eram de 454.833, tendo um déficit de 270.499 representando 37,29%. No ano de 2019 a população carcerária correspondia a 748.009, as vagas disponíveis eram de 442.349, tendo um déficit de 305.660 representando 40,86%.

No ano de 2020 as pessoas privadas de liberdade eram de 701.401, as vagas disponíveis eram de 446.738, tendo um déficit de 256.663 correspondendo a 36,59%. Vale ressaltar que, 2018 em relação a 2017 segundo os dados oficiais do INFOPEN, a população carcerária aumentou 18.713 no número de pessoas privadas de liberdade, representando um acréscimo de 2,64%. O ano de 2019 em comparação ao de 2018, o aumento foi de 22.677, confere ao acréscimo de 3,12%. No ano de 2020 em relação a 2019, houve uma

diminuição no número da população carcerária de 46.608, o que representou menos de 6,23%.

A diminuição no número da população carcerária no ano de 2020 em relação ao ano anterior pode estar relacionada as medidas de biossegurança utilizadas para o enfrentamento da Pandemia causada pelo novo Corona Vírus, que tem assolado a população mundial. “[...] Sabe-se, até o momento, que a mais efetiva medida de contenção ao avanço da doença é o isolamento social” (CARVALHO; SANTOS; 2020, p. 1).

A superlotação das instituições penitenciárias brasileiras vem se tornando uma tarefa quase impossível de aplicar medidas sanitárias no que diz respeito a higiene, ao uso de equipamentos adequados de proteção pessoal e principalmente ao isolamento social. Os apenados compartilham celas superlotadas, com pouca ventilação e quase nenhuma higiene. Ao longo da Pandemia do novo Corona vírus, algumas medidas de desencarceramento foram propostas, tanto por instituições internacionais quanto pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na tentativa de combater a disseminação da Covid-19 nos presídios. Nesse sentido, foram sugeridos a revisão das prisões preventivas, às concessões de saídas antecipadas de apenados, em regimes fechado e semiaberto que façam parte dos grupos de risco. (PEDROZA, 2020, pg. 3).

De acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no ano de 2020, cerca de 32,5mil apenados deixaram as unidades prisionais em razão da Pandemia do novo COVID19, representando uma porcentagem de 4,78% da população carcerária. Segundo o CNJ, os 32,5 mil apenados que deixaram a prisão passaram a cumprir a pena em regime domiciliar ou monitoramento eletrônico.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), dados levantados durante o período de janeiro a julho de 2020, a população carcerária brasileira correspondia a 702.069 pessoas, enquanto que, o sistema carcerário, nesse período, correspondia a 446.738 vagas, representando um déficit de 255.331. Destas pessoas privadas de liberdade, 344.773 estavam no Sistema Fechado, 314.398 (44,78%) correspondiam ao sexo masculino; 12.447(1,7%) correspondiam ao sexo feminino e 17.928 (2,55%) eram apenados que se identificavam por outra opção sexual. 101.805 estavam cumprindo pena na modalidade Semiaberta, dos quais, 88.319 (12,58%) eram do sexo masculino; 4.788 (0,68%) do sexo feminino e 8.698 (1,24%) eram pessoas que se definiam por outra opção sexual.

No Regime Aberto se encontravam 43.325 apenados, as quais 7.611(1,08%) correspondiam ao sexo masculino; 282(0,04%) ao sexo feminino e 53.432(5,05%) eram apenados que tinham outra opção sexual. Do universo total de apenados, 209.257 cumpriam Medida Provisória. 176.953(25,2%) eram do sexo masculino; 8.409(12%) do sexo feminino e 23.895(34%) se definiam por outra opção sexual. 2.909 estavam sob Mediada de Segurança e em Tratamento Ambulatorial, dos quais, 1.103(0,16%) correspondiam ao sexo masculino; 7 (0%) ao sexo feminino e 1.799(0,26%) se definiam por outra opção sexual.

Na territorialidade da Paraíba no ano de 2020, a população carcerária correspondia a 11.058 no total de pessoas privadas de liberdade; destes, 5.775 se encontravam no Regime Fechado; 5.584(50,52%) correspondia ao sexo masculino; 167(1,51%) ao sexo feminino e 24(0,22%) aos apenados que se definiam por outra opção sexual. 3.371 cumpriam Medida Provisória; 3.251(29,4%) correspondiam ao sexo masculino; 116(1,05%) ao sexo feminino e 4(0,04%) que se definiam por outra opção sexual. 1.565 cumpriam em Regime Semiaberto; destes, 1.441(13,04%) eram do sexo masculino; 65(0,59%) do sexo feminino e 59(0,53%) que se definiam por outra opção sexual. 304 estavam sob o Regime Aberto; 298(2,7%) correspondia ao sexo masculino; 6(0,05%) eram apenados que se definiam por outra opção sexual.

O estado da Paraíba, ainda mediante o INFOPEN (2020), possuía 12.548 unidades prisionais, correspondendo a 99,78%(e outras prisões correspondendo a uma taxa de 0,22%) A capacidade de ocupação no Sistema Prisional Paraibano no ano de 2020 era de 6.910 vagas representando um déficit de 4.148, que traduzido em porcentagem representa 37,51%.

Na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto a qual se desenvolveu a pesquisa "in loco", a população carcerária no ano de 2020, segundo dados do INFOPEN (2020), correspondia ao número de 1.607 pessoas privadas de liberdade, dos quais 1.579 estavam cumprindo pena no Regime Fechado e 28 sob o Regime Provisório.

Em relação a faixa etária das pessoas privadas de liberdade na Paraíba, dados oficiais do INFOPEN (2020), referentes ao período de janeiro a julho de 2020, informa que: No subgrupo de 18 a 24 anos são 3.364, representando 26,87%; entre os apenados com 25 a 29 anos, o número é de 2.924; em dados percentuais 23,35%; entre a faixa etária dos 30 aos 34 anos a quantidades pessoas é de 2.185, traduzidos em dados percentuais correspondiam a 17,45%. As pessoas privadas de liberdade com idades entre 35 a 45 anos eram 2.558, representando 20,43% em dados percentuais; as pessoas que estavam na faixa etária dos 46 a 60 anos correspondiam a 937, que traduzidos em dados percentuais configuravam-se em 7,48%. Os apenados com idade acima de 60 anos eram de 156 pessoas, representando 1,25% do número total.

No âmbito da educação no Sistema Prisional, na Paraíba, especialmente em João Pessoa, os dados objeto de investigação do plano de trabalho da bolsista PIBIC/CNPQ/UFPB, serão analisados com base na realidade da Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, entre 2020- 2021. Todavia, os dados coletados revelam que sobre 2021 não foi possível encontrar elementos que substanciassem os objetivos do referido plano. Assim, até o presente momento, a análise dar-se-á acerca do ano de 2020, o que se fez necessário a elaboração de outro projeto para a seleção PIBIC/PIVIC/CNPQ/UFPB, a fim de complementar e concluir o projeto/plano ora em tela.

Desta feita, refletir e analisar a importância da educação formal no âmbito penitenciário, torna-se urgente e necessário em decorrência da necessidade da diminuição

da lotação carcerária e, principalmente, vislumbrar a educação como mecanismo de direito fundamental para uma vida com dignidade, através do exercício da cidadania.

Outrossim, segundo o art. da Lei de Excursão Penal "[...] a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado". Assegurando ainda a remissão da pena em um dia a cada 12 (horas) de frequência escolar, podendo ser atividades educativas de nível fundamental, médio, profissionalizante ou de nível superior.

De acordo com informações da Secretaria de Administração Penitenciária –SAP, a partir de uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação- SEE, possibilitou que o ensino regular acontecesse em unidades prisionais, através da Educação de Jovens e adultos (EJA), na qual abrangeu os níveis educacionais, alfabetização I e II, e ensino médio. No ano de 2011 o número de apenados matriculados no sistema educacional desenvolvido nos presídios paraibanos eram de apenas 150 alunos, com a implementação de trabalhos efetivos voltados para a assistência educacional, durante os anos subsequentes o número de matriculados aumentou chegando à 1.890 no ano de 2019, correspondendo a um aumento de 1.740 no número de apenados inseridos na educação formal.

Em relação à pesquisa em tela, de início a intenção era analisar até que ponto o Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado da Paraíba era exequível no tocante a oferta da educação em unidades pressionais. Diante da amplitude do objeto de pesquisa, foi feito uma delimitação, na qual se escolheu uma unidade em especifico para a realização da pesquisa social, diante disso, o desenvolvimento das atividades teve como público alvo e sujeitos da pesquisa as pessoas privadas de liberdade da unidade prisional Desembargador Silvio Porto, localizada à Rua Coronel Bevenuto Gonçalves, S/N°, no Bairro de Mangabeira VIII, na cidade de João Pessoa – PB. O Silvio Porto é uma prisão de Regime Fechado, sua construção se deu no ano 1997, a inauguração ocorreu em janeiro do ano 2000. A coleta de dados no estabelecimento penal realizou-se no ano de 2017, na oportunidade a sua população carcerária correspondia a 1.325 presos compreendendo um déficit de 685 vagas.

## 3.1 Entrevistas respondidas por pavilhão

O presídio Silvio Porto possui em sua totalidade 09 (nove) pavilhões que abrigavam no momento da pesquisa empírica 1.325 apenados, estes se encontravam especificados da seguinte forma: Pavilhão 15, Pavilhão 16, Pavilhão 17, Pavilhão 18, Pavilhão 19- A, Pavilhão 19 – B, Pavilhão 20 – B, Pavilhão 21 – A, Pavilhão 21 – B, e ainda há dois Pavilhões distintos que ficam nos corredores entre os PAV. 19 – A e o 19 – B, e entre os pavilhões 21 – A e 21 – B, sendo estes denominados de Pavilhão H19 e Pavilhão H21m, sendo estes dois últimos destinados aos presos que sofreram ameaças de por parte de outros apenados, como também para aqueles que possuem problemas de relacionamento com apenados de outros pavilhões no que possa ocasionar risco para sua integridade

e segurança; os apenados que não são aceitos pela população carcerária também são colocados nestes pavilhões. Existe ainda uma cela específica de reconhecimentos para aqueles que chegam no presídio bem como para os que serão transferidos.

Portanto, de 1.325 pessoas privadas de liberdade que compunham a população carcerária no Silvio Porto no momento da coleta dos dados, 1.075 apenados se dispuseram a responder as entrevistas, representando em dados percentuais 81,13% sob a totalidade; destes, apenas 100 dos entrevistados se encontravam inseridos no sistema formal de educação ofertado no interior da instituição penal, correspondendo a 9,30% em relação ao número de entrevistados[4].

A prática educacional realizada no Sistema Penitenciário não se restringe a educação formal, envolve também a educação não formal, se colocando como ferramenta capaz de possibilitar a desconstrução e reconstrução das ações e comportamentos dos indivíduos, de forma que possam entender as consequências de seus atos fazendo uma releitura de sua realidade, visto que, a educação se constitui um caminho para compreender a vida (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Em relação as atividades educativas não formais desenvolvidas no Silvio Porto apontam-se para: clube de leitura, curso RHEMA, curso de redação, clube da matemática, coral, música, dança, teatro e yoga. Destas atividades a que possui uma maior participação é o clube de leitura com 49 apenados participantes. Foi identificado que apenas no PAV. 17 não havia nenhum apenado matriculado na educação formal, nem inserido em práticas educativas não formais e em atividades laborativas, esta realidade pode ser justificada por ser neste pavilhão que se encontram apenados envolvidos com facções e que não aceitam a sua condição.

O quadro a seguir apresenta dados referentes ao número de apenados que se encontram inseridas na educação formal, como também daquelas que não se estão inseridas nas atividades educativas formais ofertadas pela Instituição Penal.

4 Período correspondente a pesquisa empírica.

| PAVILHÕES | TIPO DE ENTREVISTAS APLICADA | QUANT. | PERCENTUAIS |
|---|---|---|---|
| PAVILHÃO 15 | Entrevista A - Inserido na educação formal | 5 | 14,71% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 29 | 85,29% |
| | **TOTAL** | **34** | |
| PAVILHÃO 16 | Entrevista A - Inserido na educação formal | 32 | 14,75% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 185 | 85,25% |
| | **TOTAL** | **217** | |
| PAVILHÃO 17 | Entrevista A - Inserido na educação formal | 0 | 0% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 165 | 100% |
| | **TOTAL** | **165** | |
| PAVILHÃO 18 | Entrevista A - Inserido na educação formal | 8 | 9,30% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 78 | 90,70% |
| | **TOTAL** | **86** | |
| PAVILHÃO 19 - A | Entrevista A - Inserido na educação formal | 26 | 25,00% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 78 | 75,00% |
| | **TOTAL** | **104** | |
| PAVILHÃO 19 - B | Entrevista A - Inserido na educação formal | 9 | 11,25% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 71 | 88,75% |
| | **TOTAL** | **80** | |
| PAVILHÃO 20 - B | Entrevista A - Inserido na educação formal | 2 | 1,53% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 129 | 98,47% |
| | **TOTAL** | **131** | |
| PAVILHÃO 21 - A | Entrevista A - Inserido na educação formal | 7 | 7,22% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 90 | 92,78% |
| | **TOTAL** | **97** | |
| PAVILHÃO 21 - B | Entrevista A - Inserido na educação formal | 7 | 5,56% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 119 | 94,44% |
| | **TOTAL** | **126** | |
| H PAV. 19/PAV.21/ Reconhecimento | Entrevista A - Inserido na educação formal | 4 | 11,43% |
| | Entrevista B - Não inseridos na educação formal | 31 | 88,57% |
| | **TOTAL** | **35** | |

Quadro 2 - Tipo de entrevistas respondida por pavilhão

Fonte: Elaboração própria, 2021.

De acordo com os dados apresentados no quadro 1, identificou-se que no Pavilhão 15, dos 34 entrevistados apenas 5 estavam inseridos na educação formal representando 14,71 %; no Pavilhão 16, o número de entrevistados foi de 217 no total, destes, 32 estavam cursando a Educação formal equivalendo a 14,75%; no Pavilhão 17, não se encontravam nenhum apenado inserido na educação formal, representando, em sua totalidade, 165 pessoas não participantes de prática educativa formal; no Pavilhão 18, dos 86 entrevistados apenas 08 estavam inclusos na educação formal, correspondendo a 9,30%; no Pavilhão

19 – A, as pessoas que participaram das entrevistas foram 104, dos quais 26 eram participantes da educação formal, que traduzidos em dados percentuais corresponde a 25%, representando a maior quantidade; enquanto que, no Pavilhão 19 – B, dos 80 presos que participaram da pesquisa, apenas 09 estavam matriculados na educação formal, implicado em dados percentuais de 11,25%; no Pavilhão 20 – B, observou-se que apenas 02 dos 131 encarcerados estavam inseridos na educação formal representando o menor percentual com 1,53%, no Pavilhão 21 – A, do total de 97 presos entrevistados apenas 07 estavam envolvidos na educação formal, conferindo 7,34% da totalidade; enquanto o Pavilhão 21 – B, percebe-se que dos 126 que responderam as entrevistas, apenas 07 estavam cursando na educação formal, correspondendo a 5,56%; por fim nos Pavilhões de Reconhecimento dos 35 entrevistados, 04 estavam inseridos na educação formal ofertada pela Instituição Prisional.

Os apenados inclusos nas ações educativas realizadas nas instituições prisionais geralmente são aqueles considerados com boa conduta. O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conforma com a sua condição de detento e está disposto a obedecer às prerrogativas institucionais. (MAEYER, 2013). As ações educativas realizadas no interior da instituição prisional do Silvio Porto não contemplam a toda a demanda educacional existente. Não existindo critério definido na escolha dos apenados que serão contemplados pelas ações educativas, acaba por ocorrer a exclusão de muitos. É perceptível que a escolha apenas se pautará no item de boa conduta, ou seja, a escolha está sempre relacionada aqueles apenados que não se "revoltam" com a sua condição de privação de liberdade.

A educação se constitui como uma ferramenta necessária para a formação do indivíduo. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade com objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparando para exercer a cidadania.

"A educação é atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais" (BRANDÃO 2007, p. 29). Nesse sentido, a educação não pode ser resumida apenas à transmissão de conhecimento ou apenas para preparar o indivíduo para exercer uma profissão, vai bem além disso, a educação tem a capacidade de transformação do ser, compreendendo os âmbitos cultural, socioeconômico, político, ético, espiritual e intelectual.

Diante disso, a importância da educação como instrumento capaz de possibilitar transformação na vida das pessoas privadas de liberdade se constitui como uma realidade possível, a partir das práticas educativas que são desenvolvidas pelas Instituições Penais.

Durante a fase de categorização, com base nas respostas analisadas foi estabelecido onze categorias, a saber: a) acesso a cursos técnicos profissionalizantes; b) inserção no mercado de trabalho formal; c) aceitação social; d) relevância da educação; e) inserção

social; f) conclusão do ensino fundamental e/ou médio; g) ingresso na universidade; h) ser alfabetizado; i) ser exemplo para a família; j) mudança de mentalidade e outros.

O gráfico 1 apresenta as categorias acima estabelecidas indicando a quantidade de respostas obtidas em dados percentuais.

Gráfico 1 – Porcentagem das respostas por categoria

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Assim, pode-se observar mediante os dados expressos no âmbito do gráfico 1, que a categoria com maior expressividade remete ao "Acesso a Cursos Técnicos Profissionalizantes", representando 19% da totalidade. Diante disso, pode inferir que, a maioria dos entrevistados desejam se profissionalizar, visando uma oportunidade de emprego ao retornar ao convívio em sociedade. Segundo Guerreiro (2014, p 2), declara:

> Esses detentos que procuram uma ocupação lícita dentro dos presídios realmente estão sofrendo as consequências do cárcere e querem mudar de vida. Mas, para que isso ocorra e para que todas as barreiras de preconceito e falta de emprego possa acabar, o Estado tem que prover através de seus programas de incentivos à ressocialização, empregos e qualificações ainda dentro do sistema carcerário para que esse detento possa sair de cabeça erguida e com um trabalho digno ou qualificado para conseguir um emprego dentro do seu perfil.

A categoria "Aceitação social" também obteve uma porcentagem expressiva, correspondendo a 16% das respostas, podendo-se definir que, os entrevistados reconhecem na educação uma relevância capaz de possibilitar uma aceitação por parte da sociedade. Observouse ainda que, referente a esta categoria a resposta mais recorrente

foi a “ser reconhecido pela sociedade como cidadão” representando 51,51% do total das 33 respostas.

Diante disso, em relação as respostas dos entrevistados acerca da importância da educação, revela-se que, apesar das muitas dificuldades e limites impostos pela condição de privação de liberdade, em sua maioria, acredita-se na educação como possibilidade de transformação e como forma de (re) inserção social. Percebe-se que os entrevistados reconhecem que a educação se constitui como uma ponte necessária, que conduz a novas possibilidades, de mudança, de novos conhecimentos, de inserção no mercado de trabalho, de ingresso em curso superior, e acima de tudo prepara o apenado para o retorno à sociedade.

A educação traz novas perspectivas de futuro, para além dos limites do encarceramento, para aqueles que conseguem ser inseridos em práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições penais, assim de acordo com essa concepção Almada (2020, p.13) destaca que:

> A educação na prisão conforme bases de informações, traz além da oportunidade de inserção da sociedade, como a diminuição de ocorrências de rebeliões, promovendo aos detentos atividades de interação e reflexão, assim oferecendo novas perspectivas de futuro ao sair do cárcere.

O quadro 3 apresenta as respostas mais relevantes organizadas por categorias e por pavilhão, das perguntas relacionadas a importância da educação formal para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade.

| Categoria: Acesso a cursos técnico profissionalizantes | |
|---|---|
| PAV. 15 | **Entrevistado 02 -** Fazer curso técnico na área da construção civil. |
| PAV.16 | **Entrevistado 65** - Fazer um curo de informática. |
| PAV. 18 | **Entrevistado 421** - Fazer curso na área de mecânica. |
| PAV. 19 - A | **Entrevistado 527 -** Fazer curso técnico de eletricista. |
| PAV. 19- B | **Entrevistado 614 -** Fazer um curso de gastronomia. |
| PAV. 20 - B | **Entrevistado 688 -** Fazer curso da informática. |
| PAV.21 - A | **Entrevistado 818** - Ser técnico em eletrônica. |
| PAV.21 - B | **Entreviastado 921** - Fazer curso de arquiológia. |
| **Categoria: Inserção no mercado de trabalho formal** | |
| PAV. 15 | **Entrevistado 03** - Buscar uma vida melhor e trabalhar. |
| PAV.16 | **Entrevistado 56 -** Aprimorar o trabalho que exercia antes de ser preso, trabalhava como pedreiro. |
| PAV. 18 | **Entrevistado 419 -** Abre portas, inclusive de emprego. |
| PAV. 19 - A | **Entrevistado 527 -** Tem mais possibilidades de entrar no mecado de trabalho. |
| PAV. 19 - B | **Entrevistado 609** - Vai ser mais fácil arrumar um empego. |
| PAV. 21 - A | **Entrevistado 823 -** Ajuda a encontrar um trabalho. |
| PAV. 21 - B | **Entrevistado 917 -** Para conseguir um emprego. |
| H" PAV. 19/"H" PAV. | Entrevistado 1043 - Para arrumar um emprego. |
| **Categoria: Aceitação social** | |
| PAV. 15 | **Entrevistado 05** - Reconquistar a confiança social e ter respeito pela sociedade. |
| PAV.16 | **Entrevistado 66** - Ser reconhecido e aceito pela sociedade. |
| PAV. 18 | **Entrevistado 418 -** Alcançar a aceitação da sociedade. |
| PAV. 19 - A | **Entrevistado 503 -** Ser reconhecido como um cidadão pela sociedade. |
| | **Entrevistado 514** - Ressocializar ser aceito e bem visto pela sociedade. |
| PAV. 19 - B | **Entrevistado 611 -** Resgata a dignidade junto a sociedade |
| PAV. 21 - A | **Entrevistado 822 -** Traz reconhecimento social |
| PAV. 21 - B | **Entrevistado 918 -** A pessoa que estuda é bem aceita é vista com respeito. |

| H" PAV. 19/"H" PAV. 21/Reconhecimento | **Entrevistado 1041 -** Possibilita reconhecimento social. |
|---|---|
| **Categoria: Relevância da educação** | |
| PAV. 15 | **Entrevistado 02 -** É benéfico voltar e descobrir o que um dia já teve quando estudava. |
| PAV. 16 | **Entrevistado 38 -** Educação vem em primeiro lugar. É fundamental na vida do individuo. |
| PAV. 18 | **Entrevistado 424** - A educação proporciona expectitivas para uma vida melhor. |
| PAV. 19 - A | **Entrevistado 508 -** A educação é importante para ser um cidadão de bem. |
| | **Entevistado 511 -** A educação é tudo na vida de uma pessoa, sem educação não existe saída. |
| PAV. 19 - B | **Entrevistado 613 -** A educação é importante para transformar o ser humano. |
| PAV. 20 - B | **Entrevistado 687 -** A educação é muito importante é fundamental para a formação do ser humano. |
| PAV. 21 - A | **Entrevistado 820 -** A educação é fundamental para a vida do ser humano. |
| H" PAV. 19/"H" PAV. 21/Reconhecimento | **Entrevistado 1042 -** É importante para quando chegar na sociedade está atualizado. |
| **Categoria: Inserção social** | |
| PAV. 15 | **Entrevistado 03 -** Sair recumperado. |
| PAV.16 | **Entrevistado 51 -** A volta a sociedade se torna mais fácil. |
| | **Entrevistado 57** - Ajuda na ressocialização. |
| PAV. 18 | **Entrevistado 420 -** Contribui para o retorno da convivência social. |
| PAV. 19 - A | **Entrevistado 507 -** Quando se tem estudo se convive melhor na sociedade. |
| PAV. 19 - B | **Entrevistado 615 -** Inserir de foma plena na sociedade. |
| PAV. 20 - B | **Entrevistado 688** - Para conviver melhor em sociedade. |
| PAV. 21 - A | **Entrevistado 818 -** Reabilita para a vida em sociedade |
| PAV. 21 - B | **Entrevistado 915** - Vai ajudar o apenadopara permanecer na sociedade sem voltar para o mundo do crime. |

Quadro 3: Respostas mais relevantes respondidas por pavilhão acerca da importância da educação

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Vale salientar que, os dados destacados têm como objetivo apresentar as principais categorias e respostas estabelecidas com base nas falas dos entrevistados. Assim sendo, a categoria “Acesso a Cursos Técnicos profissionalizantes”, representou uma quantidade de respostas com maior percentual como especificado no gráfico 1, correspondendo a 19% em relação a totalidade de 208 respostas. Observou-se que, para esta categoria as repostas com maior frequência foram “ fazer curso na área da construção civil e fazer curso de informática” ambas as respostas tiveram uma frequência de 3 em relação ao total de 38, que traduzidos em dados percentuais correspondem a 7,89%. Vale ressaltar que, essa foi a categoria que mais apresentou variação nas respostas no quis diz respeito a frequência.

No que diz respeito a categoria “Inserção no Mercado de Trabalho Formal”, a resposta apontada com maior expressão foi a “ter mais possibilidade de entrar no mercado de trabalho”, obtendo-se 32 respostas do total de 37, representando uma porcentagem bastante expressiva de 86,48%.

É de suma importância a capacitação profissional dos apenados enquanto estão na condição de pessoas privadas de liberdade, pois além de prepará-los para uma possível inserção no mercado de trabalho ao retornarem à convivência social, viabiliza um melhor relacionamento entre os que se encontram reclusos.

Sobre a importância do desenvolvimento de atividades laborativas Casella (1980, p. 424) afirma:

> Múltiplas são as funções do trabalho do presidiário, reconhecidas como verdadeiras necessidades: favorecem o estado psicológico para que o condenado aceite sua pena; impedem a degeneração decorrente do ócio; disciplinam a conduta; contribuem para a manutenção da disciplina interna; prepará-lo para a reintegração na sociedade após a liberação; permitem que os presidiários vivam por si próprios.

Vejamos o que afirma Brandão e Farias (2013, p. 2) sobre a importância do papel do Estado em desenvolver políticas de inclusão social, de forma que, proporcione aos apenados serem inseridos em sociedade:

> É papel do Estado desenvolver ações e políticas destinadas à inclusão social de presos e egressos, desenvolvendo seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais. Junto a essa reintegração social, incluem-se ações destinadas à elevação de escolaridade e assistência aos detentos, egressos e internados, assim como, profissionalização e integração dos mesmos no mercado de trabalho e na geração de renda, sendo essas também dever estatal.

Enquanto que, as categorias “Aceitação Social e Relevância da Educação”, obtiveram percentuais significativos de 16% e 14% do total de 208 respostas dos entrevistados (Gráfico 1). Para a categoria “Aceitação Social”, observou-se que a resposta “ser reconhecido como um cidadão de bem pela sociedade” obteve uma maior frequência, representando 20 das 33 respostas desta categoria, correspondendo a 60, 60%.

No tocante, a categoria “Relevância da Educação”, a resposta mais expressiva foi “a educação como possibilidade de mudança de vida” com o número de 5 respostas correspondendo a 17,24% do total de 29 respostas.

De acordo com a expressão dos entrevistados Arantes e Marta (2013, p. 3) relata que:

> A educação é, indubitavelmente, responsável por fornecer elementos para a construção do pensamento humano e, por conseguinte pela capacidade de autodeterminação do indivíduo. E essa elaboração da maneira correta de pensar é uma tarefa que está muito ligada ao desenvolvimento da democracia, daí a grande importância e responsabilidade do ensino.

A educação se constitui como um elemento necessária para a efetivação da cidadania das pessoas privadas de liberdade, pois capacita os indivíduos a exercer a função de direito democrático.

Por fim, a categoria “Inserção Social”, a resposta que se destacou com maior porcentagem foi “prepara o apenado para o retorno a sociedade”, correspondendo a 27,27% (9 respostas) do total de 33 respostas.

Essa fala dos apenados pode ser justifica em decorrência da sociedade brasileira trazer em suas raízes históricas o preconceito com os seguimentos de pessoas consideradas a margem da sociedade, essa pois é uma das dificuldades enfrentadas pelos detentos que cruzam os murros dos presídios e retornam para a vida social. Como abordado por

Vasconcelos (2014, p. 19):

> O preconceito social, destaque-se, é citado por muitos detentos como a maior limitação de suas vidas e expressa o fato de que o apenado, ao sair da prisão, carrega o estigma de ex-detento, de pessoa desacreditada, fato este que dificulta sua inserção na vida profissional, familiar e social, além de fazer do trabalho a maior e, às vezes insuperável, barreira na vida pós-cárcere.

Por esta razão deve-se ressaltar a importância de investimentos por parte das autoridades responsáveis, acerca da implementação de Políticas educacionais nos Presídios. E além disso, desenvolver ações que possibilitem a reintegração dos apenados em sociedade.

## 4 I CONCLUSÕES

A educação como direito fundamental do indivíduo deve ser garantida pelo Estado, família e promovida e incentivada pela sociedade, independentemente da posição social que o indivíduo se encontre. As pessoas privadas de liberdade têm o direito fundamental de ir e vir suspenso temporariamente como forma de punição, por descumprir normas que regem a sociedade, porém, o direito à educação não deve ser negado, visto que, a educação se constitui como uma ferramenta de suma relevância para o desenvolvimento da cidadania e da dignidade da pessoa humana. E se tratando das pessoas privadas de liberdade a educação se constitui como uma ferramenta extremamente necessária para o processo de reinserção na sociedade.

Com base nas análises realizadas, a partir das falas dos entrevistados, pode-se concluir que, apesar dos inúmeros limites e dificuldades que os apenados enfrentam no interior da Instituição Penal devido a sua condição de encarcerados, eles acreditam na educação como meio capaz de transformar suas realidades. Igualmente, compreendem a educação como ponte necessária capaz de conduzi-los ao retorno de forma plena ao convívio familiar e em sociedade.

Além disso, de acordo com a percepção dos apenados, a educação é capaz de trazer novas perspectivas de futuro como por exemplo, acesso ao emprego formal, acesso ao curso universitário e ainda tornar o apenado um exemplo para sua família.

Outrossim, os objetos propostos pelo plano de trabalho foram em parte alcançados devido algumas dificuldades enfrentadas, tanto pela docente quanto pela discente, sendo algumas das limitações justificadas em decorrência da Pandemia da Covid-19 que impossibilitou por algumas vezes o desenvolvimento das reuniões de forma presencial. Assim sendo, utilizou-se das plataformas digitais para a realização das reuniões que em sua maioria se deram de forma remota, ainda queremos ressaltar as dificuldades na realização das atividades dentro dessa modalidade, como queda de internet e falta de equipamentos adequados e necessários para seu desenvolvimento das atividades propostas.

Conforme Candau (2007), a globalização, as políticas neoliberais e a segurança

global são realidades que estão acentuando a exclusão social em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, as diferentes regiões e pessoas. São os considerados "diferentes", aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, são vistos como "descartáveis", sendo negado-lhes o direito a ter direitos.

Entretanto, no momento contextual em que se insere a pesquisa bibliográfica e documental, a Educação Formal e Não-Formal no universo do cárcere estão presentes nas legislações, em formulações de educadores, entre outros. Resultam em projetos e experiências com dimensões e alcances variados, através de uma pluralidade que vem se realizando com diferentes abordagens metodológicas, o que nos remete a territorialidade, ao contexto geográfico, cultural e regional em que se localizam.

Tal contexto, pressupõe maior comprometimento do Estado, enquanto ente federativo, com vistas a dimensionar oportunidades aos apenados, por meio da Educação Formal e NãoFormal, ampliando a oferta de matrículas e duplicando as séries por ano letivo, uma vez que, na prática, os recursos disponibilizados são insuficientes para abranger a todos os apenados que se encontram em reclusão. Isto posto, esta ação limitada, fomenta a ampliação deste debate.

Sabemos que garantir uma pedagogia articulada é o grande desafio, pois vivemos numa cultura de descontinuidades e muito personalismo político, o que geralmente acarreta adversidades à execução da educação enquanto elemento motivador da cidadania ativa e transformadora de mentalidades, atitudes e comportamentos dos diferentes atores sociais: sejam eles instituintes ou instituídos.

Outra reflexão oportuna, se relaciona a "educar para o nunca mais"; isto é, para resgatar a memória, romper com a cultura da impunidade, do silêncio e da agressão que ainda é muito presente no Cárcere. Portanto, formar sujeitos que vivenciem direitos, a partir de metodologias ativas e participativas, que superem estratégias puramente expositivas, de um saber présistematizado.

Esta posição teórico-crítica deve questionar as interpretações simplistas de Foucault (1987) que concebe a educação no âmbito penitenciário como uma "pedagogização" e "dispositivo de normalização", isto é, como uma mera variação de dominação. É mais conveniente perguntar-se sobre a missão de uma política de educação de adultos. Esta política deve responder ao interesse de dinamizar a cultura dos setores populares no sentido de provocar mudanças na ordem social estabelecida, o que envolve uma reflexão sobre a criação do currículo escolar no sentido proposto por Freire (1994), isto é, uma reflexão teórica e, ao mesmo tempo, partindo das contradições e condições concretas.

As condições particulares da educação em prisões são multidisciplinares, a natureza da educação nesse espaço exige uma reflexão sobre a tarefa educativa nas

prisões. Esta reflexão deve ser feita em vários níveis: avaliação, continuidade e sobretudo o questionamento de cada uma das áreas, tarefas e atores do processo educativo. Desta forma é pertinente refletir sobre a coordenação das instituições e os profissionais envolvidos neste processo.

Esta reflexão crítica, nos dizia Freire (1994), é indispensável para um processo de transformação de uma realidade específica. Sabemos que a realidade das prisões é difícil e complexa, muitas vezes pouco aberta as mudanças, mas não se pode esquivar uma reflexão crítica e precisamente transcender de algum modo, tal realidade. Como ultrapassar burocracias, inércias e resistências à mudança? Identificamos um discurso político geral para melhorar as prisões. Esta vontade não é suficiente, mas é necessária para empreender a mudança. Por isto torna-se urgente assumir e explorar a capacidade transformadora da educação.

Desta maneira, as ações de educação em prisões são indissociáveis das estratégias nacionais de desenvolvimento e de redução da pobreza, de forma que a superação do analfabetismo não fique separada do conjunto de políticas públicas. Mas particularmente, deve haver uma coerência e uma comunicação entre os programas dirigidos às comunidades em situação de vulnerabilidade e marginalização, os programas de educação de adultos e aqueles desenvolvidos nas prisões. Infelizmente, muitas vezes, as políticas de educação de adultos não contam com o apoio financeiro que necessitam já que é uma modalidade da Educação com pouco apoio político.

Assim, tem acontecido historicamente com as políticas educacionais: “na sua execução, dificilmente [são] acompanhadas pela provisão de recursos financeiros e administrativos necessários ao seu desenvolvimento (AZANHA, 1987, p. 105). A questão que se coloca é como os educadores interpretam as consequências educacionais de um processo de ampliação do acesso à escola sem que esta tenha as condições mínimas necessárias para atender as demandas em termos de espaço, de organização curricular, de metodologia e de capacitação docente. Geralmente entende-se que esta questão é pedagógica, ou seja, que pode ser resolvida no marco da escola.

Confrontando tais aspectos com a realidade da Educação no âmbito do Sílvio Porto, pode-se questionar como a Instituição garante o processo de ensino e de aprendizagem, com as necessidades dos apenados? O que se identifica é uma escola que ensina ou uma escola que exclui? A oferta da Educação na Penitenciária Sílvio Porto, permite a discussão acerca desta oferta, com base nas respostas obtidas por meio da pesquisa realizada com 1.075 apenados.

Desta feita, o processo educacional no Sílvio Porto, integra uma concepção que tem gerado muitas reflexões e debates entre gestores, professores e a população em geral, o que sinaliza que o tema vem ocupando lugar na agenda do Estado como um todo.

Entretanto, ainda no Sílvio Porto, pudemos identificar a pluridimensionalidade e a complexidade de mundo na qual a escola está pautada, o que exige do(a) educador(a) um

agir histórico e dialético. O que nem sempre se percebe, pois, as condições precárias de trabalho oferecidas, impõe um movimento aligeirado aos conteúdos, professores sem tempo hábil para utilizar recursos metodológicos que agucem uma releitura crítica da realidade sócio-histórica; no entanto, mesmo diante de um quadro desfavorável na efetivação da Educação Formal e Não-Formal a todos os apenados, é certo que, há uma intenção do corpo docente, lá presente, em desenvolver uma pedagogia humanizadora e crítica com vista a intersetorialidade.

Organizar este relatório, nos fez perceber que o tema objeto da pesquisa é urgente no âmbito local da Política de Educação. Pois, os dados obtidos são muitos expressivos e reveladores, quanto à oferta e demanda na relação ensino-aprendizagem.

Os dados, também indicaram que dos 1.075 presos entrevistados, apenas 9,30% estão incluídos na Educação Formal, ofertada no Sílvio Porto, ou seja, 100 presos e na Educação Não-Formal esse percentual é de 8,84%, o que corresponde a 95 presos, em detrimento de um amplo percentual de 81,86%, representado por um quantitativo de 880 presos que não estão incluídos nesse processo. Esse cenário bastante desolador, reflete que o sistema educacional na Instituição pesquisada não alcança seus objetivos através da intenção consciente de professores e gestores em inserir o maior número de presos no processo educacional. A escola não é plenamente bem-sucedida nessa função, isto ocorre, em parte, porque "empurram" o processo escolar para situações excludentes, e porque "forças contrárias" externas, continuamente exercem sua influência. Assim, a escola não atua de maneira perfeita na reprodução social enquanto aparelho de Estado, ela também é marcada por contradições e conflitos. Isto significa que o papel da educação na mediação do conflito de classes é desenvolvido por uma fração dominante que usa ardilosamente a educação para mediar a luta de classes.

Outros dados, indicam que, quanto a faixa etária que compreende dos 18 aos 49 anos de idade, temos o percentual de 96,84% do universo entrevistado, representado por jovens, adultos jovens e adultos, com maior representatividade de jovens e adultos jovens, ou seja, na faixa etária que vai dos 18 anos aos 37 anos, que em temos percentuais, representa 81,12%. Pode-se considerar que são sujeitos em plena capacidade de instrução escolar e ou laboral, e que, diante de sua reclusão, terminam por serem excluídos desse(s) processo(s), uma vez que, o Sílvio Porto, não agrega condições de incluir, a população carcerária, em seu todo, na Educação Formal e Não-Formal.

Indicaram que, quanto ao grau de escolaridade dos presos, a expressão que se torna mais evidenciada é a dos que não concluíram o Ensino Fundamental I, temos o percentual de 33,02%, do universo entrevistado. Com respeito à Educação Superior no Sílvio Porto, devido ao baixo nível de escolaridade dos presos, o percentual que se encontra apto a ingressar em um curso de graduação é reduzido, haja vista que o quantitativo de presos que concluíram o Ensino Médio é de 89, o que representa um percentual de 8,28%. Para além disso, o Sílvio Porto oferta apenas o Ensino Básico; o ingresso de um preso que

cumpre pena em regime fechado, como é o caso dos presos que se encontram na referida Instituição Penal é inacessível ao Ensino Superior.

No âmbito da Instituição Penal, a correlação de forças e o confronto de tendências e interesses são latentes. Isso reflete o exercício de uma cidadania às avessas, que ao invés de estabelecer oportunidades, aumenta ainda mais o hiato entre sociedade e presos e entre os próprios presos, quando um percentual de 9,30% e 8,84% têm acesso à Educação Formal e Não-Formal, respectivamente, em detrimento de uma ampla maioria que não tem, representada por 880 presos. Sobre tal realidade, a pesquisa revelou a ausência de critérios definidos e transparentes quanto à seleção dos presos ao acesso à Educação Formal e Não-Formal, no Sílvio Porto. O que se apresentou, foi uma lógica de seletividade, que envolve relação de poder, de privilégios, da boa vontade de quem seleciona e de sua convicção pessoal. Essa convicção é o que perpassa a realidade da Educação Formal e Não-Formal, na referida Instituição Penal.

Diante das análises, o relatório propõe enquanto mecanismos de aprimoramento da Educação no cárcere, as seguintes sugestões: 1) Os governos devem elaborar, implementar e avaliar políticas públicas integrais de educação e não se restringir a projetos focalizados; 2) É imprescindível que os diferentes órgãos e/ou instituições governamentais definam instâncias de articulação com a finalidade de desenvolver políticas que contemplem as dimensões de: saúde, trabalho, desenvolvimento social, cultura, direitos humanos, esportes, entre outras; 3) A Educação Formal e a Educação Não-Formal devem estar articuladas como parte do projeto político pedagógico de cada estabelecimento; 4) É importante reconhecer o protagonismo do indivíduo privado de liberdade nos processos educativos sem que isto signifique substituir a responsabilidade do Estado; 5) É necessário fortalecer a educação e valorizar os Agentes Penitenciários, Professores e demais profissionais que trabalham nas Instituições Penais, a partir da perspectiva dos direitos humanos; 6) É imprescindível fortalecer os vínculos das Instituições Penais com as universidades, as organizações da sociedade civil, família e comunidade, a fim de outras oportunidades; 7) É necessário produzir sistematicamente dados quantitativos e qualitativos que possibilitem a formulação de políticas públicas; 8) Entre as estratégias educacionais possíveis, se recomenda a criação de espaços de convivência culturais e recreativas; 9) Tendo em vista o princípio da educação ao longo da vida se recomenda que se estabeleçam políticas que facilitem a continuidade e o acompanhamento dos processos educativos para além do cumprimento da pena.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Jéssica Farias. **RESSOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA**: um desafio possível. 2020. 2020 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Centro Universitário Fametro, Fortaleza/Ce, 2020.

ARANTES, Silvia Gelli. A importância da educação superior na ressocialização do condenado**. Âmbito Juridico**, São Paulo, p. 1-11, mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**: análise de conteúdo. Lisboa: Ediçoes 70, 1977. 225 p.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes. Inclusão Social de Ex-Detentos no Mercado de Trabalho: reflexões acerca do projeto esperança viva. **Anpad**, Brasília/Df, p. 1-16, nov. 2013.

CARVALHO, Sérgio Garófalo de. A pandemia no cárcere: intervenções no superisolamento. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, 05 junho. 2020. Mensal.

CASELLA, João Carlos. **O presidiário e a previdência social no Brasil**. Revista de Legislação do Trabalho e Previdência Social, p.424, 1980.

DEPEN-Departamento Penitenciário Nacional. Censo Penitenciário de 2020.Disponivel em: https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen. Acesso em: 12 jul. 2021.

FLEURY, Lívia Lages. **A liberação de presos na pandemia: a liberação de presos na pandemia**. A liberação de presos na pandemia. 2020. Disponível em: https://www.justificando.com/2020/08/13/a-liberacao-de-presos-na-pandemia/. Acesso em: 26 jul. 2020.

GUERREIRO, Pedro**. A importância do trabalho e da educação para o apenado**. Artigo publicado no Jus.com.br, 2014. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/32425/aimportancia-do-trabalho-e-da-educacao-para-o-apenado. Acesso em: 02 ago. 2021.

LAGES, Lívia. **A liberação de presos na pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.justificando.com/2020/08/13/a-liberacao-de-presos-na-pandemia/. Acesso em: 26 jul. 2021.

LAGES, Lívia; FLEURY, Daniely Roberta dos Reis. **A liberação de presos na pandemia.** 2020. Disponível em: https://www.justificando.com/2020/08/13/a-liberacao-de-presos-napandemia/. Acesso em: 10 jul. 2021.

MAEYER, Marc de. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, mar. 2013. Trimestral.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Trimestral.

VASCONCELOS, Fernando Parente dos Santos. **RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO E DO EGRESSO**: fundamentos para a participação da sociedade à luz de aspectos social, religioso, filosófico e jurídico. 2014. 117 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Direito, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014. Cap. 5.

# CAPÍTULO 10

# AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: BUSCAR OUTROS CAMINHOS, OUTRAS PERSPECTIVAS

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Daiana Camargo**
http://lattes.cnpq.br/4089725099671010
https://orcid.org/0000-0002-1931-5577

**Sirlene Delgado**
http://lattes.cnpq.br/6971475561825262

**Andreliza Cristina de Souza**
http://lattes.cnpq.br/3700985924661176
http://orcid.org/0000-0002-4860-7608

**RESUMO:** Consideramos urgente tecer um diálogo entre as teorias pedagógicas e avaliativas para a educação infantil, no sentido de propor uma busca pela compreensão política, histórica e social sobre a criança enquanto sujeito de direitos. Apresentamos neste texto reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto da Educação Infantil. Para tanto, o texto é pautado em revisão bibliográfica e discussões inerentes à infância e à avaliação. Neste texto, enfatizamos a importância do aprimoramento das discussões quanto às diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Partimos do pressuposto de que enquanto prática social não é possível dissociar a avaliação da aprendizagem dos contextos históricos e sociais em que ela está inserida. Por isso, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados é necessário considerar elementos para além da escola, em busca de práticas menos ingênuas, mais emancipatórias de forma que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para a melhoria da educação. Buscamos com este trabalho discutir sobre a quebra de paradigmas da avaliação da/e para a Infância, visto que a criança na sua originalidade é valorizar as diferentes e diversas linguagens e o desafio da avaliação se apresenta e permeia diariamente as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Acreditamos que a Educação Infantil é um contexto em que não cabe a avaliação para "medir" e sim uma avaliação da qualidade das propostas vivenciadas com as crianças, que promova o processo de educação de uma criança real, ativa e produtora de cultura. Esperamos contribuir com o debate sobre avaliação e educação infantil, oferecendo subsídios teóricos para pensarmos uma avaliação menos classificatória e mais voltada para as especificidades da criança pequena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação, Educação Infantil, Linguagens.

**ABSTRACT**: We consider it urgent to weave a dialog between pedagogical and evaluative theories for early childhood education, to propose a search for political, historical and social understanding of the child as a subject of rights. In this text, we present reflections on evaluative practices in the context of Early Childhood Education. Therefore, the text is based on a bibliographic review and discussions related to childhood and evaluation. In this text, we emphasize the importance of improving

discussions on different languages in pedagogical practice with children and a careful look so that these truly integrated practices constitute the assessment of children's learning as a unique being, differentiated by their culture, their knowledge and needs. We start from the assumption that, as a social practice, it is impossible to dissociate the assessment of learning from the historical and social contexts in which it is inserted. Therefore, for more conscious evaluation processes to be carried out, it is necessary to consider elements beyond the school, searching for less naive, more emancipatory practices so that these evaluations can serve as a constitutive element for improving education. With this work, we seek to discuss the breaking of paradigms of evaluation of/and for Childhood, since the child in its originality is to value the different and diverse languages and the challenge of evaluation presents itself and permeates daily the practices developed in Early Childhood Education. We believe that Early Childhood Education is a context in which assessment is not meant to "measure" but rather an assessment of the quality of the proposals experienced by children, which promotes the process of education of a real, active and culture-producing child. We hope to contribute to the debate on evaluation and early childhood education, offering theoretical subsidies to think about an evaluation that is less classifying and more focused on the specifics of children.
**KEYWORDS**: Assessment, Early Childhood Education, Languages.

## INTRODUÇÃO

As vivências enquanto professoras de Educação Infantil, contrastadas às experiências quando coordenadoras/pedagogas nos instigaram a discutir a avaliação da criança pequena. Neste texto faremos reflexões acerca da avaliação numa perspectiva de valorização das linguagens da criança, com um olhar atento, curioso e cuidadoso acerca do ser criança, suas necessidades, cultura e aprendizagem. Escrevemos amparadas em revisão bibliográfica e buscamos dialogar com possibilidades de avaliação que vão além das descrições, fichas, formatos e planilhas, mas com um olhar atento à criança.

Nossas abordagens são perpassadas por nossas inquietações sobre a educação infantil, que nos propiciaram perceber a complexidade da avaliação, necessidade de reflexão e de novas ações, que envolvam toda a estrutura educativa. Ressaltamos aqui a perspectiva de uma avaliação com foco na criança, que supere a qualificação e quantificação do ler e escrever, que contemple as possibilidades de uma criança corporal, criativa, curiosa e em constante construção, tendo em vista a diversidade das infâncias e das crianças com que convivemos enquanto docentes.

Para tanto, o presente texto trata do entendimento sobre a criança, a organização da Educação Infantil e das práticas avaliativas, buscando refletir sobre a importância do brincar e do corpo em movimento como linguagens. Nessa perspectiva, trazemos discussões sobre os registros e as linguagens com o intuito de pensarmos novas possibilidades de avaliação na Educação Infantil.

## A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO CORPO EM MOVIMENTO: OUTRAS LINGUAGENS, OUTRAS PERSPECTIVAS PARA CONHECER A CRIANÇA

Considerando a complexidade do ser criança devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional. Destaca-se que o brincar é inerente à infância e a criança se constitui, se expressa e amplia os conhecimentos culturais por meio do brincar.

Ao pensarmos este desenvolvimento integral (biopsicossocial) de um ser ativo, que participa e constrói cultura, se faz urgente investigar e discutir as práticas pedagógicas com crianças, no intuito de superação da fragmentação dos conhecimentos, da excessiva valorização do ler e escrever por vezes desenvolvidos em ações de mero preenchimento em prol do *status* que circunda a criança que escreve, que infelizmente não é o mesmo quando a criança desenha, canta, representa, brinca e dança. Sobre o tempo da infância, as crianças e aprendizagens, Corsino (2021) ressalta:

> Mas, pensar acerca desse tempo de convívio coletivo com as crianças exige disponibilidade para o diálogo, para a escuta daquilo que importa durante esse tempo de aprender o próprio Tempo. Se a infância não é uma idade nem uma coleção de memórias, nós, adultos, também temos a chance de vivenciá-la; talvez possamos aprender com as crianças sobre o encantamento e a surpresa das descobertas inaugurais.

Neste sentido, ao nos indagarmos sobre o que se organiza e oferece à criança na prática pedagógica enquanto conteúdo identificamos a necessidade de um aprofundamento quanto ao planejamento, num sentido amplo e complexo que permita uma ação coerente, proveniente de um olhar atento ao real que circunda a criança, as necessidades e potencialidades de cada faixa etária, às culturas, às linguagens.

Ao tratarmos das múltiplas linguagens na Educação Infantil no que diz respeito à avaliação, percebemos que, em situações onde os professores realizam um trabalho diferenciado, valorizando vivências, formas de expressão e compreensão do mundo, ainda assim estas linguagens ficam frequentemente fora dos contextos avaliativos, cujos registros resistem e persistem em tratar única e isoladamente dos conhecimentos da linguagem atribuídos à escrita e aos conhecimentos lógico-matemáticos.

Capacidade criativa, expressividade corporal, representação por desenhos, organização espaço-temporal, desenvolvimento da linguagem oral, musicalidade, capacidade de resolver conflitos pouco ou nada aparecem em registros avaliativos. Ao pensarmos na educação das crianças pequenas torna-se imprescindível conceber a crianças na sua multiplicidade de linguagens. O reconhecimento da referida multiplicidade de linguagens retrata, também, a criança que deve ser considerada na sua integralidade conforme aponta as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), constituindo-se

como diretriz no trabalho com crianças pequenas.

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010 p.18).

Assim, a preocupação com o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil se torna ainda mais intensa no momento histórico em que nos situamos, em que as crianças de pré-escola têm apenas 4 e 5 anos de idade, situação vivenciada na realidade educacional brasileira após a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos - Lei nº 11.274/2006 que alterou os artigos 29º, 30, 32, e 87 da LDB nº 9.394/1996 dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade e a recente Lei nº 12.796/2013 que institui a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, que geram mudanças nas instituições educacionais e no fazer pedagógico.

Neste contexto, enfatizamos a importância das discussões quanto às diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Portanto, o protagonismo infantil a que nos reportamos não diz, apenas, daquele das Pedagogias Ativas para formação do cidadão do futuro como capital humano adaptado a uma participação disciplinada; tão pouco, daquele externado em objetivos pedagógicos para o mero enquadramento curricular; mas do próprio alcance da participação infantil como princípio educativo. Princípio que repousa no reconhecimento das culturas infantis vivenciadas e produzidas pelas crianças, como ressalta Formosinho (2007) ao abordar as pedagogias participativas.

Aportando esta concepção de protagonismo à discussão em torno aos movimentos que caracterizam a avaliação na educação infantil, o desafio que se apresenta é o de construir uma avaliação que considere e valorize a criança como sujeito de direito e ator social construtor de sua identidade desde muito pequeno, a partir de contextos educativos e de vivências culturais, seja no âmbito familiar ou em espaços e tempos sociais.

Consideramos que um dos fios mais frágeis ao tecer a prática pedagógica na Educação Infantil é a concepção, as formas e percepções que circundam o brincar e o movimento. Ao adentrarmos o campo da Educação Infantil para pesquisa sobre o brincar, o corpo e movimento as falas das professoras ressaltam a importância do brincar, do movimento, mesmo que em repostas sem uma abordagem de maior consistência argumentativa, porém verificamos um discurso descolado da realidade observada, bem como um brincar distante do que as professoras chamam de prática pedagógica ou “momento de aprender”. Ainda

está muito presente na prática desenvolvida com as crianças o brincar livre ou dirigido, ou atividades de movimento, ou seja, acontece frequentemente o disciplinar dos corpos.

Moyles (2002) enfatiza que a criança precisa movimentar-se, e que o brincar físico propicia o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, propiciando sentimentos de confiança e valor pessoal, destaca ainda que a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem.

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino, na escola temos seres que agem corporalmente no ambiente, muitas vezes essa forma de se manifestar dos alunos ainda é ignorada. Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. O aluno, o professor, e a instituição educativa são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico.

Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar as mais diversas e diferenciadas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser, e da negligência em relação à atividade corporal. Neste sentido, enfatizamos o papel do professor quanto à exploração das capacidades corporais e lúdicas da criança.

Para Moyles (2002) a linguagem apresenta-se sob diferentes formas e contextos, dentre os quais está incluso o brincar, que oferece um importante veículo de aprendizagem, a linguagem corporal a qual é fascinante e esclarecedora.

No contexto da Educação Infantil, devido à ausência de profissionais capazes de compreender e discutir o valor do brincar, do corpo e do movimento na prática educativa, por vezes esta atividade é suprimida diante de inúmeras outras ações que compõe o cotidiano escolar, como se ler, escrever, calcular, não tivesse nenhuma relação com o corpo, com o brincar.

## SOBRE CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Ao problematizarmos a temática da criança, a educação Infantil e as práticas avaliativas, faz-se necessário destacar a importância do brincar e do corpo em movimento nesta etapa do processo educacional. Ao mesmo tempo, cabe destacar as resistências e dificuldades que verificamos em relação a esta prática no cotidiano da Educação Infantil, seja na ação cotidiana, seja na consideração destas enquanto avaliáveis e integrantes do que compreendemos como desenvolvimento integral da criança.

A avaliação é um tema fundamental nos estudos sobre a educação. Ao longo dos anos as concepções sobre avaliação da aprendizagem evoluíram, ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso leva a novas formas de se pensar e realizar a avaliação nas diferentes etapas e níveis da educação.

Apresentamos algumas considerações da constituição ou “invenção” do que compreendemos por infância, e respectivamente, por criança e Educação Infantil, que nos indicam as origens de determinados paradigmas quanto a educação da criança pequena, os quais necessitam urgentemente de superação.

Os estudos de diversos teóricos, de diferentes áreas de conhecimento (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Benjamin, Winiccott, Piaget, Vigotsky, Wallon) refletem características e peculiaridades da criança em diferentes períodos históricos bem como formas de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem. Essas compreensões nos auxiliam a entender como se constituiu o entendimento que temos de criança e infância, e consequentemente, como foram estabelecidas as práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Quanto às especificidades da Educação Infantil e da maneira como essa etapa da educação básica, bem como da organização pedagógica e temporal, encontramos em Foucault (2007) aspectos relevantes para pensarmos sobre as questões relacionadas ao controle das atividades. Isso se mostra particularmente no estabelecimento de rotinas e tempos no contexto pedagógico.

Entendemos que o brincar corporal deve estar integrado ao cotidiano educacional, como componente essencial do desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes, a fragmentação de horários e o estabelecimento de regras rígidas em relação ao que a criança pode ou não pode fazer em determinado espaço ou tempo dificultam que o trabalho corporal esteja articulado às demais atividades e seja realizado de forma plena.

Destacamos que apesar dos estudos específicos da área, a Educação Infantil incorporou diversos elementos da estrutura rígida e punitiva do já estabelecido sistema educacional, como as divisões por idades, a regulação do tempo, delimitação do espaço e instauração de rígidas rotinas organizativas. Esses mecanismos disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto de poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo. Nesse sentido, a escola infantil atual tende a valorizar o ensino tradicional e submeter-se a ele, responsável por posturas racionais de formação única e metódica.

Foucault (2007) enfatiza que a disciplina controla os corpos, produzindo a individualidade composta de quatro características: celular, dada pelo jogo de repartição espacial; orgânica, caracterizada pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo e combinatória, vista na composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento e manipulação do indivíduo.

Esta rigorosidade e controle ecoam também nas práticas avaliativas, que por vezes não consideram as especificidades da criança. O lúdico, o corpo e as diferenças entre as crianças acabam se perdendo diante de um sistema massificante, direcionado a uma lógica capitalista, excludente, seletiva e racionalista, onde o ambiente, as emoções, sentimentos e

prazeres são renegados. Por isso, na realidade da educação infantil é importante enfatizar a importância em desenvolver as habilidades motoras em conjunto com as cognitivas, sem excluir uma em função da outra, pois, para uma criança pequena, ambas são fundamentais (SOUZA, 2016).

Outro fator preponderante na educação de crianças pequenas, que precisa ser qualificado é o tipo de relação que se cria entre o adulto e a criança. Uma vez que a criança questiona e interpreta o mundo, o adulto precisa criar condições que ampliem a compreensão de mundo que a criança já tem ou procura descobrir.

Ressaltamos que estes mecanismos disciplinares integraram (e ainda integram) as práticas avaliativas na Educação Infantil. Muitos educadores, fundamentados em concepções errôneas de avaliação e/ou pautados em suas experiências advindas do trabalho no ensino fundamental, tendem a seguir a avaliação na Educação Infantil com excessiva valorização (cobrança) da escrita em detrimento a compreensão dos tempos e das demais linguagens da criança, sem o entendimento da cultura infantil.

A compreensão de criança, de acordo com Dornelles (2005) perpassa o entendimento desta enquanto um ser de seu tempo, de uma realidade específica e de capacidades que transcendem a fragilidade e a inocência. Pensar a criança hoje, segundo a autora, requer atenção ao corpo, a expressão e a atenção ao que esta criança tem a dizer.

A Sociologia da Infância considera as formas próprias de participação da criança na vida coletiva, visto que todas desde bebês têm múltiplas linguagens, interagem com o mundo, vinculam-se ao real, trabalham em diversas atividades que preenchem seu cotidiano, suas vidas possuem múltiplas dimensões, agem e interagem , pensam, sentem, se comunicam e constroem seu ambiente (SARMENTO, 2005).

Os estudos da Sociologia da Infância nos permitem um olhar para a criança como ser social, que participa, opina, pensa e sente, diante de seu contexto cultural, possibilitando a superação da visão adultocêntrica, permitindo percebê-la por ela mesma.

Ao tratarmos das práticas pedagógicas, especificamente da avaliação, é preciso retomarmos algumas definições no tocante ao avaliar. Na busca pela definição do que é avaliação muitos autores estabelecem seus pressupostos e suas afirmações sobre o tema. O que mais chama atenção é que não existe uma formulação exata e consensual sobre *o que* é avaliação. O que muitas obras trazem são aproximações: *o que se pode entender*, *de maneira geral*. Isso nos leva a concordar com Guba e Lincoln (2011, p. 27, grifo no original) quando os autores explicam que, para eles, “não existe *nenhuma* forma ‘correta’ de definir *avaliação*”, pois se houvesse uma definição única, a discussão sobre como ela deve ser conduzida ou sobre os propósitos a avaliação perderia o sentido.

Conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas não é uma empreitada das mais simples. É preciso compreender além de seu significado, é preciso conhecer a sua essência. Se tomarmos por referência a descrição do dicionário sobre o que é avaliação teremos que avaliar é o mesmo que calcular ou determinar o valor, o mérito ou o merecimento

de alguma coisa; reconhecer a importância, a intensidade, a força de algo (MICHAELIS, 1998). Mas essa definição é insuficiente perante a complexidade dos processos avaliativos atuais.

Entendemos que avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito e para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (SOUZA, 2012).

Para Isabel Cappelletti (2002) a avaliação constitui sua essência em uma investigação realizada de forma crítica sobre uma situação. Essa investigação permite "compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão" (CAPPELLETTI, 2002, p. 32). Para a autora esse processo influencia intencionalmente a realização de estudos, reflexões, releituras, promovendo ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Bernadete Gatti (2009, p. 8) aponta que a avaliação é um campo de estudos com métodos, processos e teorias específicas. Gatti (2009) ainda qualifica o campo da avaliação como sujeito a críticas ideológicas, o que confirma a necessidade de que profissionais da educação aprofundem seus conhecimentos em avaliação, para que possam avaliar não forma reprodutora, mas de forma emancipatória, priorizando a formação de pessoas conscientes de seu papel socia.

A avaliação é parte integrante de um processo complexo, cujas determinações são provenientes das formas com que são pensadas a educação, a criança, a educação infantil, a aprendizagem, dentre tantos outros elementos que constituem a prática pedagógica com crianças. Glap (2013) ressalta em seus estudos a respeito da Avaliação na Educação Infantil os diferentes objetos da avaliação: a avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas, das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades, próprias desse nível de escolaridade.

Depresbiteris (1989, p. 06) explica que uma revisão histórica mais específica sobre avaliação aponta para a *Docimologia*, uma ciência que desenvolvia estudos sistemáticos sobre os exames. Esses estudos giram em torno, particularmente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Em 1950 Ralph Tyler revolucionou os estudos em avaliação defendendo a realização de diferentes procedimentos para coletar evidências sobre o desempenho dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989). Para o autor o processo avaliativo é que determina, basicamente, o quanto os objetivos estão sendo atingidos pelos programas institucionais.

Léa Depresbiteris (1989) aponta que em 1960 Cronbach enriquece o conceito de avaliação vinculando atividades relacionadas à avaliação ao processo de tomada de decisão. Para Cronbach os testes de aprendizagem devem estar apropriados à tomada de decisão, sendo que para isso deve haver uma definição precisa das intenções do sistema

de testagem (DEPRESBITERIS, 1989).

Outro autor que contribuiu com o campo da avaliação na década de 1960 foi Benjamin Bloom, com a ênfase de que, para que haja a aprendizagem, é necessária uma educação durante toda a vida do indivíduo. Para Bloom, quem ensina e quem aprende deve ter clareza dos critérios de rendimento e ambos devem assegurar o progresso em direção a esses critérios. Nessa perspectiva, Bloom e seus colaboradores elaboraram uma taxonomia com objetivos educacionais e de domínio afetivo que permitia aos sujeitos do processo acompanhar a aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989)

Sem ignorar o nível macro da temática, no que tange as políticas públicas em educação, a dimensão estrutural e organizacional da Educação Infantil, nos remetemos neste texto ao que Afonso (2009) determina como nível microssociológico, aquele ocorrido na aula, centrado na avaliação da aprendizagem, sob responsabilidade do professor. Entendemos que, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados, é necessário que sejam considerados elementos de ordem micro, meso, macro e megassociais para a realização de avaliações menos ingênuas, mais emancipatórias e que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para transformações sociais mais amplas.

Sobre as possibilidades de avaliação das crianças na educação infantil, numa perspectiva de inteireza e sentido, os escritos de Maciel Barcelos e Wagner dos Santos (2021) nos apresentam os aspectos da Avaliação Indiciária:

> avaliação indiciária como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento.

Dentre estas formas, meios ou caminhos, nos arriscamos a pensar possibilidades avaliativas na Educação Infantil.

## POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS REGISTROS E AS LINGUAGENS

Ao defendermos o aprimoramento das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltamos que compreendemos a avaliação como processo dialógico, o qual favorece a partilha de poder, reforçando um conhecimento profundo e contínuo dos diferentes processos, que reflete e problematiza as condições e contextos, valorizando culturas e espaços, compreendendo a aprendizagem como processo (ESTEBAN 2002).

A necessidade do entendimento deste movimento da sala de aula, das diferenças e surpresas tratadas por Esteban (2002) nos remete às discussões sobre o planejamento realizadas por Oliveira (2011), tendo em vista um olhar ao processo, que culmina no avaliar, esse avaliar sensível que redimensiona em novo planejar. Planejar para a ludicidade, a

imaginação e a criação. Isso enfatiza o planejar como ação de ampliar o horizonte que precisa caracterizar-se como desenho sinuoso muito mais do que uma prescrição linear. Buscar formas de registrar, resgatar ideias e criar novas. Entendemos assim que tornar dinâmico o cotidiano de uma sala de aula passa por uma desconstrução de regras recorrentes de manuais como em práticas reprodutivistas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca-se ao tratar de avaliação da integração entre observação, registro e avaliação formativa. A avaliação, as formas e conteúdos dos registros avaliativos estão relacionadas às concepções de criança, educação, escola, sociedade o que portanto carece de constante reflexão sobre a o que, a quem, como e para que direcionamos as práticas pedagógicas.

Ao tratarmos da valiosa ferramenta em que se constitui o registro, consideramos que é preciso despir-se do manto "não faz, não atingiu e não consegue" visando valorização da complexidade e continuidade do processo, com atenção às especificidades de cada criança. Muito comum ainda, ao manusearmos cadernos de registros de educação infantil, ficarmos sabendo tudo o que a criança faz e não faz e quase nada do que ela aprendeu.

Entendemos que a avaliação tem papel de fornecer ao professor informações para que compreendam o meio em que trabalham, saber das e sobre as crianças, famílias, culturas e contextos. A autora ressalta que avaliar é um exercício de um olhar sensível para com o outro. Neste contexto, de um olhar sensível e do conhecimento da criança, não podemos ignorar na escola o que é próprio das culturas infantis, como o brincar e o movimento. Assim, o lúdico se expressa por diferentes linguagens, e que ao reconhecê-las é compreender a especificidade da infância, descartando um discurso que fala sobre as crianças deixando que falem por si só, valorizar questões relacionadas a corporeidade superando a dicotomia corpo/alma. Nessa abordagem, a organização de um espaço educativo diferenciado que estimule as crianças a fazer uso de suas múltiplas linguagens lúdicas nos impulsiona a pensar em um professor que seja capaz de instituir meios de avaliação que registre os passos do processo de aprendizagem, sejam estes passos avanços ou retrocessos e descartar assim, atividades que privilegiem unicamente a expressão oral e escrita.

Ressaltamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), aborda em seus livros as diferentes linguagens, embora de maneira ainda fragmentada por áreas, possibilitando a prática pedagógica ainda seja organizada privilegiando determinadas linguagens e deixando a prática lúdica desconexa do processo de produção de conhecimentos.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) a avaliação passa a ser considerada no sentido da reflexão quanto a prática pedagógica, a fim de auxiliar a delinear os melhores caminhos, as melhores propostas oferecidos às crianças, no intuito de "fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição" (BRASIL, 2009 p.95).

Dentre as considerações quanto a avaliação nas DCNEIs, destacamos a menção a observação sistemática, crítica e criativa, aos diversos tipos de registros e a constituição de uma documentação que acompanhe a criança em sua trajetória na EI e inserção no Ensino Fundamental, com um cuidado de atentar para um processo de continuidade e acolhida.

## A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO DE RETOMADA PÓS PANDEMIA

O período transcorrido de 2019 a 2022 com o advento da Pandemia do Sars cov19, proporcionou tensões em todos os sentidos e a necessidade de abruptamente pensar outro jeito de organizar a vida foi e continua sendo inevitável. Na educação das Infâncias mais do que nunca todas essas vivências precisam ser consideradas pois repentinamente outras linguagens foram sendo incorporadas no cotidiano das crianças. Outra consideração urgente se relaciona ao distanciamento que este novo tempo demandou e que acarretou "prejuízos" na linguagem da socialização e em todo o âmbito do eixo brincadeira e interações. Para o Fochi (2020) com a retomada das escolas presencialmente, faz-se necessário um compromisso com o bem-estar das crianças e que retoma as proposições da BNCC (2017) que preconiza que a avaliação na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento pleno das crianças.

Neste novo tempo um dos aspectos da avaliação que deve ser de grande relevância é a dimensão da acolhida, pois a necessidade de se expressar e viver as cem mais cem e mais cem linguagens como expressou Malaguzzi (1999) está mais do que nunca presente no ser e fazer das crianças. Destaca-se que a acolhida confere o sentimento de pertencimento que é essencial para o processo de apropriação dos saberes, promove e valida a garantia de direitos as aprendizagens.

Como vivemos um tempo que precisamos materializar as intencionalidades, a acolhida e a garantia do bem-estar das crianças pode ser operacionalizada como? Diante de tal indagação parece ser pertinente sugerir algumas ações práticas que dão corpo a acolhida com as crianças pequenas:

- Projetos de acolhida para o início do dia ou período
- Rodas de conversas que proporcionem as crianças se expressarem sem condicionamentos
- Brincadeiras que favoreçam a vivências das emoções
- Brincadeiras com o próprio corpo que proporcione o autoconhecimento e o conhecimento do outro
- Ações com às famílias

Entende-se que a jornada das crianças nas Instituições de Educação Infantil requer que a dimensão da acolhida esteja presente em todas as ações. Os exemplos elencados

como ações práticas são para materializar e evidenciar algumas das possibilidades dentro do cotidiano com as crianças e que favorecem que a criança sinta a Instituição como parte da sua história e sinta-se pertença ao contexto que vivencia.

## ENTRE CONCLUSÕES E CAMINHOS

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica e as demais ações instituídas após a década de 1990 trazem avanços e muitos desafios aos profissionais que atuam nesta etapa da escolarização. São muitos os estudos nas mais diversas áreas tratando da criança e sua educação, aspecto positivo quanto ao fortalecimento desta área de conhecimentos que implica num outro olhar para a criança.

Dentre as mudanças no tocante a organização e as práticas da Educação Infantil, destacamos a recente abordagem das ações pedagógicas com bebês bem como a entrada obrigatória aos 4 anos e encerramento desta etapa aos 5 anos, nos instigam a pensar com maior afinco as práticas desenvolvidas. O que a criança faz na escola, como e porque faz?

Consideramos urgente um pensar a educação infantil que compreenda quem é esta criança, quais seus anseios, potenciais, dificuldades, como ela se expressa, re-constrói, se inventa e reinventa. Assim, buscamos apontar elementos que incitem a reflexão quanto à avaliação na Educação Infantil e o papel fundamental do professor enquanto interlocutor neste processo. Desejamos um profissional capaz de brincar, de ouvir, de propor, de olhar e ver, de registrar e maravilhar-se, registrar e surpreender-se, registrar e refletir, e voltar a propor, a desafiar. Avaliar a criança real, viva, em movimento.

## REFERÊNCIAS


AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009..

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

**_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: **altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Planalto Central, 2013.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.

CORSINO, P. Apresentação – Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e83539, 2021 p.01-19 http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83539

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, 19, 1989.DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp. 129-137

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de formação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009. Consultado em maio, 2011 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Dicionários Michaelis), 1998. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar.

MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil. Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In _____. OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000.
REDIN, M. M. *et al*. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago, 2005.

SOUZA, C. **Avaliação da política de cotas da UEPG:** desvelando o direito à igualdade e à diferença. Ponta Grossa: 2012. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.

SOUZA, A. C. O 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre a prática avaliativa In: **Educar a criança do século XXI**: outro olhar, novas possibilidades. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 140-156.

# CAPÍTULO 11

# O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS: DESAFIOS DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO

*Data de aceite: 01/06/2022*
*Data de submissão: 02/04/2022*

**Disraely da Silva Machado Fernandes**
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB/UFMA
São Luís/MA
http://lattes.cnpq.br/1474668164697597

**Louriane Lindoso Moraes**
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB/UFMA
São Luís/MA
http://lattes.cnpq.br/3901997890900361

**Natalia Moreira de Carvalho Campos**
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB/UFMA
São Luís/MA
http://lattes.cnpq.br/8558560360799306

**Kaciana Nascimento da Silveira Rosa**
Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB/UFMA
São Luís/MA
http://lattes.cnpq.br/1938411783822467

**RESUMO**: Diante da pandemia de Covid-19 no Brasil, surgiu a necessidade de mudanças para o enfrentamento desse momento de crise. Uma dessas mudanças, foi a substituição das aulas presenciais, pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), oferecido, geralmente, por meio de plataformas virtuais. Desse modo, o presente artigo faz uma análise da utilização de aulas remotas no Atendimento Educacional Especializado/AEE para surdos, por ocasião do distanciamento social imposto frente a pandemia da Covid 19, e suas implicações no processo de ensino dos educandos de uma escola da rede municipal de São Luís/MA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caracter exploratório, realizada de forma remota, por meio de questionários. Os participantes da pesquisa foram quatro professores que atuam no AEE para surdos e quatro estudantes surdos. Para a análise das respostas, utilizou-se como referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético e definiu-se, como categorias de análise, as seguintes: processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos durante o ensino remoto; e desafios do ensino remoto para o AEE de estudantes surdos. Nossas análises apontam que, apesar das adversidades, os professores precisaram apresentar uma resposta rápida, à situação de crise imposta, bem como tiveram que reorganizar suas estratégias e metodologias de ensino, no intuito de continuarem oferecendo acompanhamento pedagógico especializado aos estudantes surdos incluídos no ensino regular comum.

**PALAVRAS-CHAVE**: Aulas remotas; estudante surdo; atendimento educacional especializado.

## EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT) AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR THE DEAF: CHALLENGES DURING THE PANDEMIC CONTEXT

**ABSTRACT**: In front of the Covid-19 pandemic in Brazil, the need for changes arose to face this

moment of crisis. One of these changes was the replacement of face-to-face classes with Emergency Remote Teaching (ERT), offered through virtual platforms. In this way, this article analyzes the use of remote classes in Specialized Educational Service for the deaf, due to the social distance imposed in the face of the Covid 19 pandemic, and its implications for the teaching process of students in a school. of the municipal network of São Luís/MA. This is a research with a qualitative approach, of an exploratory nature, carried out remotely, through questionnaires. The research participants train four teachers who work in the Specialized Educational Service for the deaf and four deaf students. For the analysis of the answers, the historical-dialectical materialism was used as a theoretical-methodological reference and the following categories of analysis were defined: teaching and learning process of deaf students during remote teaching; and challenges of remote teaching for the AEE of deaf students. Our analyzes indicate that, despite the adversities, the teachers needed to present a quick response to the imposed crisis situation, as well as they had to reorganize their teaching strategies and methodologies, in order to continue offering specialized pedagogical support to deaf students included in regular education.
**KEYWORDS**: Remote classes; deaf student; specialized educational service.

## 1 I INTRODUÇÃO

Diante do cenário de pandemia do *SARS-CoV-2* – Covid-19, que surgiu em meados de dezembro de 2019, na China, e se alastrou rapidamente pelo mundo, observou-se que as pessoas foram colocadas em situações muito diferentes das que estavam acostumadas. Mudou-se rotinas e hábitos, principalmente os relacionados a interação social, devido a letalidade e propagação do vírus. No que se refere a área educacional brasileira, os impactos foram significativos. Isso porque, o ensino presencial foi suspenso, inicialmente, e, em seguida, foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), oferecido por meio de plataformas virtuais.

Cabe-nos ressaltar que educação *online* é diferente de ensino remoto. Isso porque os cursos *online* são resultantes de meses de planejamento, organização e desenvolvimento de plataformas virtuais. Hodges et al. (2020, p.6) explica que, ao contrário de metodologias de ensino projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto Emergencial "é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise". O ERE utiliza soluções de ensino totalmente remotas, visando promover acesso temporário às metodologias e conteúdos educacionais durante uma emergência ou crise.

Entende-se que é difícil, mediante uma situação de pandemia, que professores se tornem imediatamente especialistas no ensino e aprendizagem à distância, de forma remota. Vê-se que as mudança exigidas para a essa situação afetaram não só as escolas, mas aos alunos e suas famílias.

Diante dessa realidade, viu-se a necessidade de realizar adaptações nos atendimentos educacionais especializados para educandos surdos, como em toda sala de aula que atende o público-alvo da educação especial. Desse modo, o presente artigo faz

uma análise da utilização de aulas remotas no Atendimento Educacional Especializado/ AEE para surdos, por ocasião do distanciamento social imposto frente a pandemia da Covid 19, e suas implicações no processo de ensino dos educandos.

Nesse sentido, espera-se que este estudo possa identificar quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos no ensino remoto de emergência; verificar de que maneira o professor adequa suas metodologias para o ensino remoto emergencial; e destacar como o uso das plataformas digitais impacta no ensino do AEE.

## 2 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE PARA SURDOS

A Educação Especial, como uma modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica, não se caracteriza nem como um nível de ensino e nem substitui a sua escolarização básica, por isso os alunos público-alvo da educação especial devem estar regularmente matriculados no ensino comum, bem como devem estar frequentando e recebendo a complementação/suplementação de escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado/AEE, no contraturno (BRASIL, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN N° 9.394/96, é um importante documento no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Esse documento ampara os educandos e os sistemas educacionais de ensino, no que tange a educação especial. A Lei, no seu artigo 58, ressalta:

> Art.58 – Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> 1o – haverá quando necessário serviço especializado, na escola regular, para atender ás peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> 2o – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

A oferta do AEE é uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas na organização da escola e na qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos. O AEE está fundamentado nos seguintes documentos:

> Decreto Federal Nº 7611/2011 que dispõe sobre a oferta deste atendimento, como também sobre a distribuição de recursos do FUNDEB no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011).
>
> Resolução CNE/CEB2 nº 04/2009 e parecer CNE/CEB Nº 13/2009, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.(BRASIL, 2009).

O AEE é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar a

formação dos estudantes público alvo da educação especial regularmente matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2011).

A Constituição Federal de 1988, no art.208, inciso III faz referência ao atendimento educacional especializado:

> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados e de vaga em escola próxima  sua residência.

Quando nos reportarmos ao Atendimento Educacional Especializado, sabemos que ele é ofertado para atender as necessidades específicas dos alunos públicos-alvo da educação especial, portanto é importante saber quem compõe esse público.

Segundo o Art. 4 da Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009, considera-se público-alvo da educação especial:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> II – Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo na infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> III – Alunos com altas habilidades / superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASL, 2009)

Em relação ao AEE para pessoas com surdez, foco deste trabalho, o serviço parte das necessidades específicas desse público, em que a construção de experiências e vivências, bem como adaptações curriculares e metodologias, são asseguradas por mecanismos legais.

A Lei nº 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, e a Lei nº 13.146/2015, garantem o reconhecimento e a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira Língua L1 e o direito a profissionais tradutores e intérpretes de Libras nas escolas e espaços públicos.

O AEE para a pessoa com surdez promove ao aluno surdo o conhecimento das duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Tal atendimento visa uma educação bilíngue, pautada no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguistico.

“A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado” (DAMÁZIO, 2007, p.14).

Ainda segundo Damázio (2007, p.14), o AEE envolve três momentos didático

pedagógicos:

> a) AEE em Libras: Trabalha os conteúdos curriculares que estão sendo estudados em sala comum.
>
> b) AEE de Libras: os conteúdos curriculares são explicados nessa língua, por um professor/instrutor de libras (preferencialmente surdo). Os alunos com surdez terão aulas de LIBRAS, que favorecerá o conhecimento e a aquisição da língua de sinais.
>
> c) AEE para ensino de Língua Portuguesa: são trabalhados aspectos dessa língua. É ensinado aos alunos português na modalidade escrita. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

A Lei Brasileira de Inclusão Nº13.146/2015, em seu Art. 28, atribui ao poder público a responsabilidade de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Os parágrafos II e IV garantem:

> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
>
> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas ( BRASIL, 2015).

Observa-se, portanto, que tais leis foram fundamentais para uma educação mais inclusiva no âmbito da surdez, em que as especificidades linguísticas, culturais, de identidade, e as necessidades de aprendizagem foram evidenciadas. Nesse contexto, ressalta-se a importância do AEE para os surdos como um espaço de aprendizagem da Libras, por meio de recursos visuais e pedagógicos, além de que a escola, no contexto atual, precisa ofertar o ensino bilíngue para os surdos, contemplando no currículo e no PPP (Projeto Político Pedagógico).

A legalização da língua de sinais por meio da Lei da Libras, Lei nº 10.436/2002, foi um grande avanço para os surdos brasileiros, porque trouxe o reconhecimento da diferença linguística marcada pela modalidade visual espacial da Libras, diferentemente da língua portuguesa que é oral auditiva. (RIBEIRO, 2015).

As línguas expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a Língua Brasileira de Sinais, uma língua visual-espacial que apresenta as propriedades específicas das línguas humanas (QUADROS, 2006).

## 3 | METODOLOGIA

O Atendimento Educacional Especializado para surdos e o Ensino Remoto

Emergencial (ERE) apresentaram-se como debates necessários, principalmente quando estes se entrecruzaram durante a pandemia da Covid 19. Diante das medidas tomadas nesse momento de crise, questões como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos precisaram ser consideradas no momento de reorganização dos sistemas de ensino.

Sabe-se que a metodologia de uma pesquisa serve para descrever o percurso realizado pelo pesquisador, detalhando a sua organização e suas etapas de desenvolvimento. Assim, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e, como destaca Minayo (2008), na pesquisa qualitativa, o importante é ser objetivo durante a sua investigação, reconhecer o objeto de estudo, analisando o tema, usar técnicas de coleta de dados adequadas e analisando, por fim, o material na sua forma contextual. O trabalho aborda o ensino remoto emergencial no Atendimento Educacional Especializado/AEE para surdos, no período de pandemia, e suas implicações no processo de ensino dos educandos.

Dessa forma, o critério para inclusão dos participantes na amostra foi o de serem professores e estudantes surdos do Atendimento Educacional Especializado de Surdez da Escola Municipal Integral Bilíngue, no município de São Luís/MA. Também, definiu-se como critério de inclusão professores e estudantes surdos que continuaram a participar das aulas no formado remoto. Dessa forma, o estudo contou com 4 professores e 4 alunos surdos participantes. Observa-se que o número de alunos respondentes foi mínimo; isso porque no período da aplicação do questionário, a maioria dos alunos surdos, não mantiveram contato com os serviços do AEE, por se tratar dos meses iniciais de suspensão das atividades presenciais. No entanto, por considerar que esta temática é de suma relevância para a área das Metodologias de Ensino, bem como para a Educação Especial, e que a não participação dos alunos nos atendimentos especializados, nos primeiros meses de ensino remoto, também é um dado importante de ser investigado e analisado, optou-se por apresentá-los. Os nomes dos participantes não foram citados no presente estudo, obedecendo, dessa forma, os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário *online*, no formato *Google Forms*, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, de forma simplificada e segura.

A aplicação do questionário ocorreu por meio de um *link,* que foi encaminhado para a coordenação da escola e, em seguida, compartilhado com professores e alunos surdos da classe do AEE de Surdez da escola pesquisada. O link que foi compartilhado e respondido ficou disponível durante o mês de agosto de 2020, período em que o ensino presencial estava suspenso nas escolas municipais de São Luís/MA, assim como no país inteiro.

Para a análise das respostas, utilizou-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Assim, a interpretação do material coletado foi realizada a partir de categorias que balizam a reprodução do concreto por meio do pensamento

(AGUIAR E MACHADO, 2016). Desse modo, para a realização da análise dos dados, definiu-se as seguintes categorias de análise: processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos durante o ensino remoto; e desafios do ensino remoto para o AEE de estudantes surdos.

## 4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação a primeira categoria de análise – processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos durante o ensino remoto –, a pesquisa apontou que os professores fizeram uso, para o Ensino Remoto Emergencial, dos aplicativos de mensagem, de vídeos-aulas e de atividades impressas que os pais, em horários agendados, buscavam na escola.

Sabe-se que, devido a pandemia, as aulas remotas surgiram como uma opção para fornecer atendimentos nas instituições escolares, tanto em salas do ensino comum, como em salas de atendimento educacional especializado. Os professores tiveram que adequar suas metodologias para os atendimentos de forma remota, em carater emergencial, sem formação didático-pedagógica para realizar tal mudança.

A tecnologia digital, frente a essa situação de distanciamento social imposta, surgiu como uma aliada das escolas e, consequentemente, para o processo de ensino e aprendizagem. Bersch (2013) refere-se a evolução da tecnologia como forma de tornar a vida mais fácil com as ferramentas tecnológicas, que são aliadas, e que utilizamos constantemente até sem percebermos, simplificando nossos afazeres e facilitando o nosso cotidiano.

No entanto, modificar o modo de ensinar, não se configurou como tarefa fácil para os professores investigados. Shimazaki et.al. (2020), em sua pesquisa, afirmaram que uma das causas que tornou o ensino remoto mais difícil foi a falta de formações aos professores na área de Tecnologias da Informação (TI).

No entanto, professores que possuíam habilidades e conhecimentos para fazer uso das tecnologias digitais, puderam, desde o início da pandemia, fazer uso de ferramentas para reuniões virtuais e videoconferência como *Google Meet*, assim como usaram softwares para gravação e/ou edição de vídeos em língua de sinais para o ensino. Rocha et. al. (2020), em pesquisa realizada durante a pandemia, concluíram que as tecnologias digitais foram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, os professores puderam interagir com os demais colegas, direção e equipe pedagógica, buscando ações quanto a compreensão e uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de metodologias de ensino.

Cabe ressaltar que, além do uso de ferramentas digitais, os professores também organizaram materiais impressos para os estudantes surdos realizarem em casa. Contudo, estudar sem interação e a mediação da língua de sinais entre alunos e professores, trouxe outro dado agravante – a evasão dos alunos surdos do AEE.

No que se refere a assiduidade dos alunos, verificou-se, em nossa pesquisa, que apenas um educando frequentava todas aulas; um frequentava às vezes; e dois raramente frequentavam. Tal resultado foi preocupante, visto que a substituição das aulas presenciais por aulas remotas ocasionou o afastamento das atividades escolares não só dos estudantes que não mantiveram contato como os serviços oferecidos pelo AEE, mas também da metade dos alunos pesquisados.

Desse modo, nota-se que, nos primeiros meses de pandemia, o formato de ensino remoto excluiu mais que incluiu. Infelizmente, nossos dados apontam que os estudantes surdos que não tiveram acesso às tecnologias digitais e/ou não conseguiram se adaptar às ferramentas que a tecnologia digital exige, ficaram de fora do processo de ensino. Tais resultados são parecidos com os encontrados por Rocha et. al. (2020), visto que, das principais dificuldades pontuadas pelos autores, está o fato de muitos estudantes não terem acesso as tecnologias digitais. Os autores também mencionaram os problemas de conexões e as limitações dos professores em articular o uso das tecnologias ao processo de ensino.

Sobre quais seriam as principais dificuldades encontradas no trabalho realizado com os alunos, os professores responderam que foi a falta de feedbacks em relação as tarefas; as dificuldades de acesso a internet e a falta de acompanhamento dos pais.

De acordo com Laguna et. al. (2021, p. 407), "a decisão de continuar com as atividades escolares no lar implica que as famílias assumam a educação formal das crianças". Porém, os autores explicam que essa solução foi pensada para famílias que possuem condições materiais e disponibilidade de tempo para realizá-la, desconsiderando famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em que os membros adultos trabalham ou possuem limitações. No caso do estudante surdo, pode-se ter como limitação o desconhecimento da Libras para a orientação e/ou acompanhamento das atividades escolares.

Em relação aos desafios do ensino remoto para o AEE de estudantes surdos, sabe-se que as aulas remotas se tonaram uma das alternativas possíveis para os professores da escola continuarem realizando os atendimentos com os educandos da sala de AEE. Isso significa a utilização de ferramentas tecnológicas como o aplicativo de mensagem (*WhatsApp*) e gravação de vídeos em Libras como meios essenciais no restabelecimento da comunicação do atendimento, promovendo implicações positivas pois mantém o vínculo dos educandos com a escola, seus professores e colegas de sala de aula. Entretanto, verificou-se que nem todos os educandos possuíam acesso aos recursos tecnológicos e à internet, o que evidencia, como já mencionado, que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica foram os mais prejudicados nesse formato de ensino.

A frequência das aulas também foi uma das preocupações identificadas em nossa pesquisa, visto que a maioria dos estudantes surdos só participavam de um encontro semanal, apesar dos serviços do AEE serem oferecidos em outros dias da semana.

Quando questionados quais seriam as principais dificuldades em relação as aulas

remotas, os estudantes relataram o acesso limitado à internet e a não adequação das aulas para o formato do ensino remoto.

O levantamento feito com os alunos apontou que a maioria encontrou dificuldades para compreender as atividades propostas. Isso significa que, dentro do universo da realidade dos alunos atendidos de forma remota no AEE/Surdez, a maioria não se adaptou ao modelo de aula oferecido, preferindo as aulas presenciais.

Outro ponto agravante nessa análise é o alto índice evasão às aulas, indicando que o não uso da internet foi um grande entrave, visto que muitos alunos não tem internet de qualidade, nem condições de acessá-la para participar das aulas.

Como analisa Castells (2003), a questão do acesso a internet parte de uma realidade centralizada. Dessa forma, têm aqueles que ficam sem acesso, à margem de um acesso limitado, ou ainda os que não tem um uso tão eficiente da rede. Esses fatores em sua complexidade são bem expressivos em plena era da informação, uma realidade desigual na sociedade.

Os alunos também apontaram que não gostaram do formato do ensino remoto, porém atribuíram como positivo a interação com os professores nas aulas por videochamada, nesse período de suspensão das atividades presenciais.

Em relação a participação do professor/instrutor surdo, os alunos disseram que em apenas 50% dos momentos didático-pedagógicos, esse profissional estava presente. De acordo com Rocha e Nascimento (2019), na educação de crianças e jovens surdos, é importante a presença do educador surdo em sala de aula, visto que o educador surdo tem domínio de metodologias a serem utilizadas e adaptadas, o que impulsiona o interesse dos alunos quando o conteúdo acadêmico é trabalhado por meio de estratégias visuais. “Na presença desse profissional, o ambiente linguístico se torna rico, o que permite que ele tenha melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem”(ROCHA E NASCIMENTO, 2019, p. 3).

Por fim, os alunos informaram que sentem falta dos professores e da interação com os colegas, visto que, durante o ensino remoto, muitas dúvidas são difíceis de serem esclarecidas; assim como, a conexão da internet quase sempre é ruim e dificulta a compreensão do conteúdo ministrado pelos professores. O ensino remoto traz uma maior flexibilização dos horários para a realização das atividades, porém a interação com os demais colegas e com os professores em Libras, prejudicam o processo de aprendizagem.

## 5 I CONCLUSÃO

Devido as condições adversas do mundo, ocasionadas durante a pandemia da Covid 19, as escolas precisaram repensar suas ações.

Assim, no interior das salas de atendimento educacional especializado, em especial no atendimento de alunos com surdez, essa realidade não foi diferente. Professores tiveram

que adequar seus atendimento no formato do ensino remoto, por meio de aplicativos de mensagens, videochamadas e vídeos,  para atender de forma precisa, apesar das condições, os alunos.

O estudo foi uma oportunidade de conhecimento sobre como se deu o Atendimento Educacional Especializado para o público surdo, questionando-se como as aulas remotas foram elaboradas pelos professores e o alcance que tiveram com os alunos surdos e seus pontos relevantes. Também tem-se uma pequena amostra de como foram pensados os serviços da educação especial durante esse período de crise.

Em suma, percebeu-se que, apesar das adversidades, houve uma tentativa de continuação do oferecimento do serviço do AEE. Foi possível observar que os professores precisaram apresentar uma resposta rápida, bem como tiveram que reorganizar suas estratégias e metodologias de ensino, no intuito de continuarem oferecendo acompanhamento pedagógico especializado aos estudantes surdos incluídos no ensino regular comum. É sabido que  esse período de pandemia trouxe para a educação atual muitos desafios. Diante disso, deve-se aproveitar  esse  momento  para  realizar debates e  buscar junto aos pares propostas para uma educação inclusiva e mais colaborativa. À guisa de conclusões,  destaca-se que esta  pesquisa  teve apenas um  caráter exploratório, não se pautando  em hipóteses  definidas  a  respeito  do ensino remoto e o atendimento de estudantes surdos, durante a pandemia. Buscou-se  respostas, exclusivamente, junto aos professores e estudantes surdos de uma escola específica. Assim, novas pesquisas são necessárias para ampliação da discussão sobre a temática em questão.

## REFERÊNCIAS


AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia. Campinas. abril - junho 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n2/0103-166X-estpsi-33-02-00261.pdf Acesso em: 17 de fev. de 2021.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI) Nº 13.146 de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html> Acesso em: 24 jul de 2020.

BRASIL. Secretaria de EducaçãoBásica.Diretoria de Apoio á Gestão Educacional.Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva-Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional,- Brasília: MEC,SEB,2014.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Disponível em http://<www.assistiva.com.br/Introdução_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em 12 ago. 2020.

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 28 de Jul de 2020.

_______. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 28 de Jul de 2020.

_____.  Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.Disponível em:  http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

_______. Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.> Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTELLS, M. A galáxia da  Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: A Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP/ SEED / MEC, 2007.

HODGES, Charles et al. As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020. Disponível em: https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16 . Acesso em: 12 de ago. 2021.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos et. al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. Rev. Bras. Saude Mater. Infant. 21 (Suppl 2), 403-412, Maio 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 20 de fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo; Hucitec, 2008.

QUADROS, Ronice. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO,Tiago. Leitura e escrita na educação de surdos:das políticas as práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou Instrutor? Reflexão sobre a Profissão do Educador Surdo. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 4, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/59944/33943. Acesso em: 18 de out. 2021.

ROCHA, Flavia Sucheck Mateus da et. al. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. Interacções, 16(55), 58–82. 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703 . Acesso em: 20 de fev. 2022.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et. al. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa . Acesso em: 20 de fev. 2022.

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

# CAPÍTULO 12

## METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL MODELO COMPRENSIVO RESTAURADOR

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Normiña Murillo Murillo**
Especialista en Docencia; grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad; Turbo, Antioquia, Colombia

**Yulieth Paola Narváez Buelvas**
Especialista en Docencia; Grupo de Investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad; Chalán, Sucre, Colombia

**Jeniffer Ximena Vega Fajardo**
Especialista en Intervenciones Psicosociales, Magister en Educación con mención en Psicología Educativa; docente investigadora UNAC, grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad; Medellín, Colombia

Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación titulado: Integración de las Metodologías Activas en el Modelo Pedagógico Comprensivo Restaurador de la maestría en educación de la Corporación Universitaria Adventista de Colombia.

### INTRODUCCIÓN

La Asociación Centro occidental de los Adventistas del Séptimo día, cuenta con tres colegios adventistas dentro de los cuales encontramos el Colegio Adventista de Turbo, el cual trabaja en un proyecto educativo institucional con principios bíblicos, en busca de poder enriquecer el modelo comprensivo restaurador dentro del que hacer pedagógico.

Por esta razón se indaga en la propuesta que apunta a la integración de las metodologías activas en el modelo comprensivo – restaurador. En busca de trabajar de forma asociada y con una visión integral fundamentada desde una filosofía axiológica que implique apropiar el conocimiento de manera comprensiva y restaurar la condición humana en todas sus dimensiones.

La educación desde la parte integral contiene elementos de índole ética y moral sin dejar de lado el aspecto cognitivo, es así como se observa la necesidad de reflexionar en la integración de las metodologías activas dentro de un modelo que apunta a la integridad física, social, intelectual y espiritual en los educandos, y comunidad educativa en general.

### MARCO DE REFERENCIA

Son escasos los hallazgos investigativos con respecto al modelo pedagógico comprensivo restaurador, algunos de los encontrados son los de Chaparro & Aguirre (2018), en su artículo "hacia una Pedagogía Comprensiva-Restauradora". Como resultado del proceso de investigación de la fundamentación, consolidación, operación e implementación de la Propuesta Pedagógica en la Corporación Universitaria Adventista (UNAC), de Medellín, Colombia; así mismo, se encuentra que Palomino (2017), en su artículo "Hacia un Diseño Curricular en Educación a

Distancia” llevado a cabo en la Corporación Universitaria Adventista, el cual emerge como una propuesta para consolidar el proyecto “comprensivo y restaurador” en el aula, a partir de un diseño curricular, entre otras pocas investigaciones al respecto sobre este tema; es así pues que la apropiación del modelo pedagógico comprensivo restaurador es importante en los colegios adventistas puesto que, con base en lo dicho por Aguirre, Chaparro, Quintero, & Iglesias (2018), la pedagogía comprensiva y restauradora se entiende como la posibilidad educativa y formativa de construcción permanente de un proceso de enseñanza-aprendizaje intencional, significativo y estructurado; partiendo desde la comprensión del conocer, del hacer y del ser, lo que implica la restauración de la condición humana en todas sus dimensiones como factor determinante y primordial de nuestra perspectiva filosófica bíblico-cristiana: “Educar es redimir”, que requiere la capacidad de apropiación y pertinencia para la resolución de problemas de la vida cotidiana, la toma de decisiones y el despliegue de la creatividad personal con el fin de incidir en diferentes contextos y transformarlos.

Es así pues que las metodologías como un conjunto de acciones y procedimientos unificados e integrados para asegurar el cumplimiento de los objetivos y específicamente las metodológicas activas como eje integrador para facilitar los componentes de la Propuesta Pedagógica y posibilitar el proceso de enseñanza comprensiva. Por tal razón la consolidación y concreción de los principios y las acciones de lo estipulado en el PEI son los diferentes mecanismos y estrategias para la operacionalización e implementación de la propuesta pedagógica dentro del escenario de enseñanza aprendizaje. Así pues, que esta propuesta pedagógica, desde una visión comprensiva-restauradora, es un ejercicio reflexivo fundamentado en el accionar pedagógico, constituyéndose en un factor de primer orden para incrementar los niveles de pertinencia, calidad, efectividad y coherencia de todos los procesos educativos.

En relación con lo expresado por Arboleda (2016) el cual dice que el currículo como eje integrador y articulador al contexto de las comunidades educativas responde a sus necesidades generando oportunidades de transformación, modificación y desarrollo social y es en este aspecto en el que la pedagogía comprensivo restauradora, realiza su aporte en pro de la construcción de un currículo edificador que dirija los planes de clase y los procesos de construcción y fortalecimiento curricular y educativos propiamente dicho; por consiguiente, la actualidad de la educación nos aborda hacia modelos educativos mucho más contemporáneos, que orientan los procesos educativos hacia tendencias pedagógicas postmodernistas, tal como lo manifiesta Gascón, A. (2021) que obligan a las instituciones educativas a sumergirse en pedagogías didácticas, con un alto grado de humanidad, cercanía y experiencias llenas de significado, como la pedagogía del amor, aula invertida y la utilización de mascotas en escuelas rurales, realidad virtual, inteligencia emocional entre otras; no obstante, siendo que las metodologías activas serán utilizadas como el medio por el cual las investigadoras pretenden llevar a la práctica educativa el modelo pedagógico en cuestión y que acerca de estas se encuentra mucha más información, se hará hincapié

en las metodologías activas, acerca de su aporte para la integración de las mimas con el modelo pedagógico adventista. Así pues, que, en investigaciones realizadas se encuentra que  Vallejo & Molina (2011), en su artículo “análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado”, expresa que, partiendo del modelo actual de enseñanza basado en las competencias de los estudiantes, surge la necesidad de que la metodología en los ambientes de aprendizaje tome un rumbo innovador y distinto al que se ha estado acostumbrado; requiere una transformación en los paradigmas mentales y en el accionar tanto del profesorado como de los estudiantes.

Los autores citados anteriormente manifiestan también en sus artículos que es de vital importancia, en aras de avanzar en el proceso de mejoramiento continuo de los procesos educativos, que los docentes adopten la responsabilidad de optimizar su enseñanza para lo cual es pertinente que los estudiantes sean direccionados por sus maestros hacia un pensamiento crítico y constructivo que llegue como resultado de aprender a pensar y a aprender; es de allí que surge la necesidad de sustituir los métodos y estrategias tradicionalistas basados en la transmisión, recepción y repetición de la información académica por metodologías que inviten a la innovación, la investigación y la construcción por parte de los estudiantes de la construcción de su propio conocimiento, que es lo que busca la inmersión de las metodologías activas en los procesos educativos.

Teniendo en cuenta que la integración de las metodologías activas en el modelo comprensivo restaurador, facilita que el centro de la enseñanza y el aprendizaje esté en el estudiante; además de evidenciar el trabajo en equipo para el cual propicia el desarrollo de competencias. De acuerdo con lo expresado por Abellan & Herrada 2016, las metodologías activas están entre los diversos aspectos que podrían favorecer el cambio o mejora en el sistema educativo. Tradicionalmente se han promovido metodologías de enseñanza en las que el profesor es emisor y transmisor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien recibe y asimila sus enseñanzas, actuando de forma pasiva en su proceso de aprendizaje, en cambio cuando se integran las metodologías activas, el alumno se convierte en el protagonista, involucrándose e interviniendo en la construcción de su propio aprendizaje, siendo el docente el mediador, tutor, apoyo o guía.

Por lo tanto, como plantea Medina & Verdejo (2020). Las metodologías activas o auténticas, como estrategias de enseñanza, sirven de vehículo para facilitar su desarrollo y logro, mediante situaciones o problemas similares a los que se confrontan en el campo profesional y la sociedad. Su aplicación, requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza de modos distintos, ubicando al o la estudiante como centro, y alineando las técnicas y los instrumentos para la evaluación. Se considera que por medio de este tipo de metodología el modelo pedagógico comprensivo restaurador tenga como prioridad al estudiante y el foco sea más el proceso de aprendizaje competencial que la evaluación; empleando las palabras de Medina & Verdejo (2020). Las exigencias en la educación universitaria demandan cambios en las estrategias de enseñanza y en las técnicas y los

instrumentos que contribuyen a evaluar el aprendizaje estudiantil. Las metodologías activas, como parte de estas estrategias, facilitan el desarrollo de determinados aprendizajes o competencias, mediante situaciones o problemas vinculados con el mundo laboral y social. Esto requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza centrada en el estudiantado y utilizar técnicas e instrumentos para recoger información que conduzcan a emitir juicios apropiados, certeros y justos de los aprendizajes.

Además, son las metodologías activas las que se adaptan a los cambios progresivos actuales y ayudan a responder a las preguntas ¿Cuál es el interés de los estudiantes hoy en día? Desde el punto de vista de Muntaner, Medina & Mut. (2020). La implementación de los nuevos planes de enseñanza transforma el modelo de aprendizaje tradicional, basando los procesos no solo en conocimientos sino también en la adquisición de competencias. Por ende, estas competencias surgen cuando se evidencian las necesidades como el punto que permitirá enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje; citando a Serna, H. & Diaz, A. (2013). Las metodologías activas de aprendizaje, buscan desarrollar competencias y habilidades en los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación no solo debe estar trabajando en un presente sino proyectándose de manera clara hacia el futuro donde la enseñanza apunte más a la vida practica que a la asimilación de contenidos; según Muntaner, Medina & Mut. (2020) Con la articulación de las metodologías activas el currículum se flexibiliza para conocer las inquietudes del alumnado, identificando las necesidades y facilitando las posibilidades más amplias que las establecidas en la propuesta tradicional. Las metodologías activas también apunta a una gestión de las emociones en los estudiantes que les ayude a tener estabilidad en la toma de decisiones y desarrollarse como un ser humano íntegro y en sociedad como expresa Silva & Maturana (2017).El trabajo en equipo, el fomento de la actividad reflexiva del profesorado sobre su propia práctica y el desarrollo de la innovación sobre las actividades concretas que los docentes desarrollan en su docencia diaria, todo ello teniendo en cuenta, ante todo, al sujeto que aprende, el estudiante; es la experiencia que surge como resultado de la implementación de las metodologías activas en la educación.

También desde el punto de vista de García, Arias, Rodríguez, Fidalgo & Robledo (2017). Se recomienda el uso combinado de diferentes metodologías activas para ajustarse a los perfiles diversos de la generalidad de los estudiantes y estimular así el óptimo desarrollo de las competencias transversales en todos ellos. Un aprendizaje que se use a lo largo de la vida es más importante que la adquisición de mucha teoría sin una intención práctica.

En cuestión, se ha evidenciado como las metodologías activas han permitido el progreso en diferentes ambientes educativos, teniendo en cuenta algunos estudios realizados anteriormente como señala Peralta & Guamán (2020). Estas metodologías se enfocan más en la actividad del discente que en los contenidos, rompiendo con los esquemas ortodoxos que durante muchos años han primado en la manera de enseñar

y aprender las Ciencias Sociales, otorgan nuevas funciones tanto al docente como al estudiante, el primero se convierte en mediador, facilitador y guía al servicio de la gestión de aprendizaje, favoreciendo la participación activa, las relaciones cooperativas, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del segundo mediante propuestas de tareas didácticas direccionadas a la resolución de problemas reales.

Dentro de las metodologías activas mencionadas en este estudio para la enseñanza aprendizaje de los estudios sociales se encuentran, trabajo cooperativo o aprendizaje basado en equipos, resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje mediante Proyectos (AMP), Aprendizaje basado en investigación (ABI), Aprendizaje de servicio, Comunidades de aprendizaje, aula invertida, aprendizaje Basado en retos (ABR), Visual tinking, y gamificación de aprendizaje. La opinión de Batistello & Cybis (2019) se hace pertinente ya que manifiesta que, a partir de la gamificación aplicada como una metodología activa, para estimulación de la interdisciplinariedad de conocimientos y el aprendizaje basado en competencias, se han evidenciado resultados acerca de que este puede ser un camino viable para estimular a los estudiantes y apoyar a los profesores a hacer una reflexión en la acción, pensamiento crítico y constructivo dentro del aprendizaje.

También como lo hace notar García, Marbán , Caso, Pacheco, Robledo, Álvarez, García J & García E (2011) Muestra un conjunto de innovaciones realizadas por docentes de la facultad de educación de la universidad de León en España; la cual pertenece al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual es un proyecto que tiene como finalidad desarrollar un proceso de convergencia y de refuerzo de los sistemas de educación superior en Europa y lo que pretende hace más de una década centrar en el uso de metodologías activas (aprendizaje basado en problemas-ABP-, método de casos-MC-), con un enfoque estratégico, y mediante herramientas diversas (e-learning, e-portfolio, seminario permanente, Moodle, etc.,), en el fomento de competencias transversales y profesionales de los estudiantes el cual requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, buscando que el estudiante desarrolle un aprendizaje autónomo.

Es así como la integración de las metodologías activas en el modelo pedagógico comprensivo restaurador se clasifica de la siguiente manera; teniendo en cuenta que dentro de los postulados de la pedagogía comprensiva – restauradora se encuentra el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de espacios que desarrollen *pensamiento crítico,* como también la intencionalidad de aplicar los conocimientos en su vida práctica a partir de un *espíritu emprendedor* apelando a tres metodologías activas que se articulan con los postulados de dicho  modelo pedagógico:

## ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

Hay múltiples investigaciones que dan a conocer el funcionamiento y la práctica de esta metodología activa ya que ha sido empleada en diferentes contextos educativos; Para Restrepo, ”Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica

para la enseñanza universitaria y pedagogía universitaria" lo considera como un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento o construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. Si en la estrategia expositiva el docente es el gran protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, en la de aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, o resolver con ella los problemas enfrentados. Como se citó en Moya, Gonzales & Simón (2021). Es así pues que con base en lo expuesto por Dueñas 2001, El ABP brinda un enfoque pedagógico multi-metodológico y multididáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza -aprendizaje y de formación del estudiante; en dicho este enfoque se enfatizan el auto-aprendizaje y la autoformación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción constructivista. Cabe resaltar que en el enfoque metodológico del Aprendizaje Basado en Problemas se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la autoevaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada. En el enfoque de ABP, el estudiante decide cuáles contenidos o temas deberá abordar o estudiar para resolver los problemas o casos objeto de estudio.

Por lo tanto, Moya, Gonzales & Simón (2021) menciona que el aprendizaje se centra en el estudiante, que asume una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (aprendizaje auto dirigido). Dicho aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes bajo la guía de un tutor que actúa como facilitador, y deja de ser un mero transmisor de información. Por lo tanto, en el desenvolvimiento de esta metodología se usan problemas de la vida cotidiana para fortalecer la habilidad de solución de problemas y el aprendizaje practico, que prepara al estudiante a enfrentarse de forma eficiente a la realidad en la que vive.

Además, el profesor presenta a los alumnos una situación problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias en el estudiante, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (6 a 8 miembros) en los que se identifican roles de coordinador, gestor de tiempos, moderador, etc. Las competencias desarrolladas por este método presentan la resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación: argumentación y presentación de información, actitudes y valores: meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia, contraste. (Diaz M. (2005) pp. 96-97)

## AMP (Aprendizaje Mediante Proyectos)

Dentro de algunas investigaciones Cyrulies, E. & Schamne, M. (2021) afirman que el AMP (aprendizaje mediante proyectos) consiste en una propuesta metodológica que permite, como estrategia didáctica, que los participantes aborden alguna problemática de modo colaborativo integrando diferentes áreas de conocimiento. (P. 2) Este tipo de metodología

permite el crecimiento del estudiante en un aprendizaje integrador con el desarrollo de las habilidades en la buena toma de decisiones, autonomía, aplicando entonces los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en situaciones específicas que tienen como objetivo la adquisición de competencias que fomentan el aprendizaje investigador centrado en tareas, en procesos compartidos de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final.

Además, según (Diaz M (2005), pp. 99- 100) el Método de Proyectos es presentado a través de 4 fases: Información: Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planeada. Planificación: Elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, y elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir. Realización: Supone la acción experimental e investigadora, ejercitándose y analizándose la acción creativa, autónoma y responsable. Evaluación: Los estudiantes informan de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor lo discuten.

## (ABI) Aprendizaje Basado en Investigación (Método Científico)

El ABI es una técnica didáctica que permite relacionar las enseñanzas brindadas en el aula, con técnicas y metodologías de investigación, desarrollando competencias y habilidades de análisis, reflexión y argumentación. Esta herramienta de aprendizaje integra los contenidos de las unidades de formación con información teórica y práctica recabada directamente por los contenidos de las unidades de formación con información teórica y práctica recabada directamente por los estudiantes, teniendo ellos mismos la oportunidad de construir el conocimiento.

La aplicación del modelo Aprendizaje Basado en la Investigación Científica (ABIC), contribuye a que los estudiantes incrementen su nivel intelectual, así como sus procesos creativos, que desarrollen habilidades para la detección y solución de problemas, habilidades en el manejo de la información y bases de datos científicas, habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, habilidades en el trabajo en equipo y de relaciones humanas. (Castro, M. & Galán, L. (2016), P. 521), en otras palabras, Martinez, S. & Buendia, (2005) el ABI concibe a la educación como un proceso de investigación, transforma el salón de clase en una comunidad de indagación y, mediante el diálogo entre sus miembros, construyen el conocimiento encontrando las relaciones dentro del contenido bajo investigación.

En definitiva, el docente es el dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje y el estudiante aquel encargado de desarrollar mediante el trabajo investigativo una conciencia crítica en la transformación de su entorno.

Así mismo se tienen en cuenta la unificación de las siguientes metodologías activas en el enriquecimiento del postulado *liderazgo servidor* e *integración de la fe y el aprendizaje* encontrados dentro del modelo comprensivo restaurador.

### Aprendizaje de servicio

Mediante la cual y a través de su aplicación, los estudiantes adquieren conocimientos a la misma ves que realizan actos de servicio en su entorno comunitario próximo. Con respecto a su puesta en marcha en el aula, se pueden destacar ventajas como que, genera compromiso social en los estudiantes al avanzar el desarrollo de un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Los autores Rodríguez & Rovira 2006 definen este concepto como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

### Comunidades de aprendizaje

Con base en lo dicho por Saso, Aiguadé, Gallart, & Carol,2003, en su libro Comunidades de aprendizaje: transformar la educación, las comunidades de aprendizaje aportan una visión amplia en todos sus componentes pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociales. El aprendizaje de servicio demuestra que el aprendizaje de los niños no depende sólo de lo que ocurre el aula.

### Aula invertida

"El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente" (Berenguer, 2016: 1466). En definitiva, supone una inversión con el método anterior Jarquín, P (2021). El aula Invertida, estrategia metodológica para desarrollar competencias en la Educación Superior. donde los alumnos y alumnas estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido. Una reflexión relevante sería la de la autora Esteve (2016) donde las competencias adquiridas en el desarrollo educativo invertido serian la capacidad de aprendizaje autónomo, la capacidad de emitir juicios y de realizar análisis críticos, la capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica, o la capacidad de argumentación y comunicación de ideas.

**El ABR (Aprendizaje Basado en Retos) El ABR Aprendizaje Basado en Retos,** Según Olivares 2018, el aprendizaje basado en retos es una experiencia donde los participantes desarrollan soluciones que requieren un abordaje interdisciplinario y creativo para el desarrollo de competencias transversales.

### Visual Thinking

Puesto que la alfabetización visual es definida como la capacidad de comprender (leer) y utilizar (escribir) imágenes y de pensar y aprender en términos de imágenes. Hortín, JA (1980). Tiende al fortalecimiento del pensamiento visual el cual está compuesto de

tres actividades; como lo son el esbozar ideas, ver e imaginar, lo que ayuda a aquellos estudiantes cuyo tipo de inteligencia frecuente de pensar es en palabras pueden avanzar a una nueva forma de pensar; Con base en lo expuesto por McKim, RH (1972), el contexto cultural en el cual se desenvuelve el aprendizaje, sus experiencias en el pensamiento visual y las condiciones ambientales, colaboran con la percepción visual en el aprendizaje de los estudiantes.

## Gamificación del aprendizaje

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada todo el potencial de los juegos al ámbito educativo para mejorar los resultados de los alumnos en clase permitiendo un aprendizaje significativo en el alumno, facilitando la interiorización de contenidos y aumentando su motivación y participación sirviéndose de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo de los juegos. Además, contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndolo más atractivo. Marrón, A. M. P., & Vivaracho, C. E. (2018). En su artículo Gamificación en el aula dicen que el entorno lúdico a la hora de realizar actividades aumenta de forma considerable la motivación de los alumnos, su rendimiento, su nivel de implicación y, por ende, el nivel de aprendizaje.

Partiendo de la premisa de que las metodologías activas son un instrumento que aporta innovación, emoción y creatividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también aportan para la puesta en marcha del modelo pedagógico comprensivo restaurador; por consiguiente se pueden destacar ventajas significativas en el ámbito de la educación haciendo de los estudiantes, personas innovadoras, que estimulen el pensamiento creativo y crítico, centrado en el estudiante, con currículos y modelos pedagógicos actualizados al medio, donde la innovación pedagógica sea permanente, en contextos multiculturales y centrados en el desarrollo de competencias humanas técnicas y globales. basado en lo dicho por Serna Gómez, & A. Díaz Peláez, (2013). Las metodologías activas tienen su fundamento en el aprendizaje significativo del estudiante, así como la favorabilidad en la participación activa y las relaciones de trabajo cooperativo, teniendo como recurso didáctico-metodológico la resolución de problemas reales, dejando de lado el proceso memorístico y perseguir la creatividad y la reflexión crítica.

Finalmente, para la integración de las metodologías activas en el modelo comprensivo restaurador con el cual se identifica el colegio adventista de Turbo se presentan las siguientes propuestas mediante 6 fases.

1. **Formación:** Partiendo del proceso de adquisición de conocimiento sobre las metodologías activas y el modelo pedagógico comprensivo restaurador; por medio de capacitaciones y/o charlas acerca del conocimiento ampliado de las distintas metodologías activas y de la forma de introducirlas en el proceso educativo de sus estudiantes.

2. **Descubrimiento:** El cual consiste en identificar que metodologías son utilizadas y

empleadas por los docentes; a través de la observación no participante de una clase y de conversatorios entre docentes e investigadores lo que permitirá indagar sobre los conocimientos previos de los docentes con relación a las metodologías activas.

**3. Concienciación - práctica:** Está relacionado con entrenar al docente para el desenvolvimiento en el momento de utilizar las metodologías activas en el aula de clase. Esto por medio del entrenamiento practico con talleres grupales e individuales, representaciones herramientas documentales y audiovisuales que les permitan empoderarse de estas nuevas estratégicas académicas.

**4. Auto- evaluación:** En esta etapa se pretende que el docente exponga cómo se siente con respecto a en el uso de las metodologías activas. A través de diálogos o discusiones que faciliten la retroalimentación de los procesos anteriores en donde el docente exponga su apreciación personal en aspectos como, lo fácil o difícil, ventajas o desventajas, efectividad o no de dichas metodologías en el aula.

**5. Expansión:** Reside en transferir las estrategias aprendidas en nuevas actividades, proponer el uso de las metodologías en otras tareas similares, el uso independiente de las metodologías en otras situaciones o actividades. Es decir que al dar a conocer un tema específico los docentes estén en la capacidad de identificar cual sería la metodología activa más apropiada para que se desarrolle un aprendizaje significativo en el estudiante.

**6. Evaluación:** Es la socialización de los resultados obtenidos en la integración de las metodologías activas en el modelo pedagógico comprensivo restaurador (cuestionario desarrollado de forma grupal)

Para evidenciar resultados se realizan tres encuentros en las jornadas pedagógicas con los docentes para cumplir las fases en el siguiente orden (primer encuentro fase 1 y 2, segundo encuentro fase 3 y 4, tercer encuentro 5 y 6)

Conclusión general por las investigadoras.

## CONCLUSIONES

Al realizar esta investigación se llega a las siguientes conclusiones:

Habiendo sido identificados los cuatro postulados del modelo comprensivo restaurador fue realizada la debida integración de los mismos según sus conceptos e intencionalidad acorde con la integración de la fe y el aprendizaje, pensamiento crítico, liderazgo servidor y espíritu emprendedor los cuales hacen parte principal del modelo pedagógico en mención.

Se hizo la debida indagación sobre los conceptos de las diferentes metodologías activas que permiten profundizar y enriquecer el que hacer pedagógico institucional.

Además, se tuvo en cuenta el hacer, saber y ser que se busca en cada estudiante se hizo la propuesta de la integración de las metodologías activas del aprendizaje en el modelo se tendrán a consideración seis fases: formación, descubrimiento, concienciación – practica, autoevaluación, expansión y evaluación para alcanzar una articulación adecuada

de las mismas, y la intencionalidad – significativa con base en el contexto educativo del colegio de Turbo.

Dentro del análisis de la investigación se tiene que:

Se evidencia la existencia del modelo pedagógico comprensivo restaurador en el aula, por medio de aspectos relacionados con los postulados base de este modelo; algunos de esos aspectos son:

Que el modelo pedagógico comprensivo restaurador, aunque es el modelo oficial de la institución, no se ve reflejado en el quehacer pedagógico por lo que difícilmente puede ser aplicado intencionalmente en las clases.

Que el conocimiento de las metodologías activas es muy limitado y por ende su aplicación en el aula y la integración de estas al modelo pedagógico comprensivo restaurador se dificulta para el docente.

Que esta investigación es pertinente para el contexto educativo del Colegio Adventista de Turbo y que la capacitación hacia los docentes y por extensión a la comunidad educativa.

Que el docente por medio de una enseñanza comprensiva y llevando al estudiante a la aplicación de su contexto inmediato, motiva su aprendizaje al accionar logrando así una capacidad de apropiación, pertinencia, comprensiva y significativa del conocimiento.

## REFERENCIAS


Abellán Toledo, Y., & Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. Revista Fuentes.

Aburto Jarquín, P. . (2021). El aula Invertida, estrategia metodológica para desarrollar competencias en la Educación Superior. Revista Humanismo Y Cambio Social, 17(17), 26–42

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 261-266.

Aguirre, J., Chaparro, D., Quintero Núñez, H. B., & Iglesias Ortega, E. (2018). Guía de estrategias hacia una pedagogía comprensiva y restauradora UNAC.

Arboleda, J. C. (2016). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. Revista Educación y Pensamiento, 22(22).

Batistello, P., & Pereira, A. T. C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. Revista científica de Arquitectura y Urbanismo, 40(2), 31-42.

Castro, M. & Galan, L. (2016). Aprendizaje Basado en la Investigación Científica (ABIC), en los estudiantes de L.C.P. del CUCIÉNEGA de la Universidad de Guadalajara. Opción, 32(13),514-539. [fecha de Consulta 1 de Marzo de 2022]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483026

Cyrulies, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. Páginas de Educación, 14(1), 1-25.

Doris Chaparro, L., & Mercedes Aguirre, J. (2018). Hacia una Pedagogía Comprensiva-Restauradora. *Revista Pensamiento Americano*, *11*(21).

Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. Colombia médica, 32(4), 189-196.

Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión universitaria, (5), 58-67.

García, J. N., Marbán, J. M., de Caso, A. M., Pacheco, D. I., Robledo, P., Álvarez, L., ... & García-Martín, E. (2011). Innovación en el EEES con metodologías activas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 365-372.

García, T., Arias-Gundín, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. Revista d'innovació docent universitària, 9, 66-80.

Herrán Gascón, A. (2021). Revista Vol 10 No 3. Didáctica comprensivo edificadora-DCE. Revista Boletín Redipe, 10(3), 21-29.

Hortin, J. A. (1980). Visual Literacy and Visual Thinking.

Marrón, A. M. P., & Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, *11*(1), 8.

Martínez, A. y Buendía, A. (2005). Aprendizaje basado en la investigación. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://www.mty. itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/29(EGADE).A.BuendiaA. Mtz.pdf

McKim, R. H. (1972). Experiences in visual thinking.

Medina-Díaz, M. D. R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. ALTERIDAD. Revista de Educación, 15(2), 270-284.

Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Moya, H. S. V., González, M. C. G., & Simón, Y. C. (2021). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales. Humanidades Médicas, 21(2), 573-596.

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

Olivares, S. L. O., Cabrera, M. V. L., & Valdez-García, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, *19*, 230-237.

Palomino, W. A. (2017). Hacia un Diseño Curricular en Educación a Distancia. Una propuesta desde la pedagogía comprensiva con propósitos restauradores.

Peralta, D., & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Sociedad & Tecnología, 3(2), 2-10.

Rodríguez, J. P., & Rovira, J. M. P. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, (357), 60-63.

Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Vol. 177). Graó.

Serna Gómez, H., Díaz Peláez, A., Arias, J. D. B., Ramos, C. E. P., Myer, P. J. P., Palacio, O. A. G., ... & Ceballos, E. J. A. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. H. Serna Gómez, & A. Díaz Peláez, Metodologías Activas del Aprendizaje.

Silva, Q. J. & Maturana, C. D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa (México. DF), 17(73).

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *36*(14-1), 207-217.

# CAPÍTULO 13

# O CONTEXTO EDUCACIONAL DE SALINAS-MG NA DÉCADA DE 1950: “MEU PAI CHEGOU A COMBINAR TUDO PARA ME MANDAR ESTUDAR FORA[...]”

*Data de aceite: 01/06/2022*
*Data de submissão: 02/05/2022*

**Lílian Gleisia Alves dos Santos**
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista – Bahia
http://lattes.cnpq.br/3691039570938526

**Felipe Eduardo Ferreira Marta**
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista – Bahia
http://lattes.cnpq.br/6116223353042882

**RESUMO**: O espaço é o quadro de referência da memória e se movimenta a partir dela. Ele está estritamente relacionado com a experiência de cada um, já que as memórias são localizadas e situadas nos grupos de convivências e nas convivências em grupos. Assim, este trabalho tem como objetivo compreender e analisar o contexto social e educacional a partir da criação e do desenvolvimento de atividades escolares do Instituto Nossa Senhora Aparecida, uma escola confessional, na cidade de Salinas-MG, na década de 1950. Para realização desta investigação, utilizamos duas entrevistas realizadas com duas ex-alunas da escola pesquisada a partir do método da História Oral. Pretendeu-se ainda abarcar como a história e memória se cruzam na reconstituição de ações coletivas, vivências e práticas de relações sociais construídas. Essa pesquisa se deu pela interpretação e pelo significado de fontes orais sem desprezar fragmentos da memória encontrados em outras fontes de distintas naturezas, o que pôde viabilizar o entrecruzamento das fontes para melhor apreensão das relações sociais estabelecidas na escola no período supracitado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Confessional. Contexto Social e Educacional. Memória. História Oral. Atividades Escolares.

## THE CONTEXT EDUCATIONAL FROM SALINAS/MG IN THE 1950’S: “MY FATHER ARRIVED COMBINE EVERYTHING TO SEND ME TO STUDY OUTSIDE”

**ABSTRACT**: Space is the frame of reference of memory and moves from it. It is strictly related to the experience of each one, since the memories are located and situated in the coexistence groups and in the coexistence in groups. Thus, this work aims to undertand and analyse the social and educational contexto from the creation and development of school activities at the Instituto Nossa Senhora Aparecida, a confessional school, in the city of Salinas-MG, in the 1950s. To carry out this investigation, we used two interviews carried out with two former students of the researched school using the Oral History method. It was also intended to cover how history and memory intersect in the reconstitution of collective actions, experiences and practices of social relations built. This research was carried out through the interpretation and meaning of oral sources without neglecting fragments of memory found in other sources of different natures, which made it possible to intertwine the sources for a better understanding of the social relations established in the school in the aforementioned period.

**KEYWORDS:** Confessional Education. Social Context and Educational. Memory. Oral History. School Activities.

## 1 I INTRODUÇÃO

A partir do campo da história e da memória, é possível questionarmos e pensarmos a educação de instituições escolares de forma localizada. Para isso, é importante nos valermos de um conjunto variado de fontes que possibilitaram reflexões de modo a compreender as múltiplas versões desse passado, colocando em contraste as diferentes memórias. Este procedimento exige do pesquisador a capacidade de pensar o ensino situado nas continuidades e mudanças com o passar do tempo.

Não há como construir e/ou reconstruir essas histórias e memórias sem mobilizar rigorosamente instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Do mesmo modo, não é possível pensar essas ações sem um olhar crítico e específico sobre a realidade em que a escola está inserida, assim como sobre os atores que fizeram parte desse cenário. É nesse contexto que este trabalho foi estruturado na metodologia de pesquisa da História Oral[1], considerando entrevistas realizadas com duas egressas do Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), objeto desta pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram: Maria de Lourdes Costa[2] e Áida Viana[3]. O Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) foi criado no ano de 1951 na cidade de Salinas-MG, sob a administração das irmãs Clarissas da ordem Franciscana, tendo como primeira diretora a irmã Narcisa Chamone. Vale ressaltar que a interpretação e análise das entrevistas em questão oferecem um conjunto de indícios a respeito do processo de implantação do INSA em 1951 até o ano 1958. Assim, "é bom ter claro que a opção pela história oral responde apenas a determinadas questões e não é solução para todos os problemas" (ALBERTI, 2008, p. 165).

Dessa maneira, as pistas e os indícios nos permitem refletir sobre o processo, mas também por um viés específico, de alunas que tinham condições financeiras para pagar a escola, o que reforça um lugar de destaque da instituição para a cidade.

Os procedimentos metodológicos da História Oral de vida, de acordo com Ecléa Bosi (2003) e Verena Alberti (2008), ligam-se às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas; além disso, requer do pesquisador atenção na escolha dos sujeitos em conformidade com os objetivos da investigação, assim como atitudes éticas do pesquisador no que diz respeito à coleta dos testemunhos e/ou histórias de vida, no decorrer da gravação dos depoimentos e o respeito em manter a íntegra das falas no momento da transcrição. Essas referências teóricas contribuíram para que pudéssemos compreender a conjuntura da criação do INSA, seu desenvolvimento e as nuances de um

1 Sob o número 44678621.3.0000.0055 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

2 Maria de Lourdes Costa, mulher, 79 anos, entrevistada em 22 de agosto de 2019.

3 Áida Viana, mulher, 82 anos (nos documentos), no entanto afirma que foi registrada com o ano errado e que sua idade real é 80 anos, entrevistada em 13 de dezembro de 2019.

projeto educacional posto em prática durante o período de 1951 a 1958 em Salinas-MG.

Os sujeitos participantes deste trabalho foram duas ex-alunas da primeira turma ginasial e consequentemente do curso Normal/Magistério do INSA – escola para moças. Elas vivenciaram o momento da criação do Instituto e seu desenvolvimento educacional num momento em que em Salinas-MG não havia oferta do ensino ginasial (anos finais do Ensino Fundamental) e de curso profissionalizante, especificamente, na preparação de professoras para o ensino primário (anos iniciais do Ensino Fundamental). A entrevista com Maria de Lourdes Costa se deu em 22 de agosto de 2019, e com Áida Viana foi realizada em 13 de dezembro de 2019. Cabe neste momento salientar que as entrevistas foram transcritas na íntegra, foram respeitadas as formas coloquiais de falar e os regionalismos, no entanto, para evitar repetições muito constantes, estas em alguns momentos foram suprimidas, como exemplo, situações em que a pessoa repete: "né, éeeee", etc.

No contraste com as fontes orais que compõem o texto, utilizamos também fontes documentais disponibilizadas por Áida Viana, tais como: folhetinho com o histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida; fotos em que é possível perceber a vestimenta das alunas e arquitetura do prédio; convite de formatura; e seu caderno de música da disciplina Música/INSA. Essas fontes possibilitaram o entrecruzamento de dados para melhor apreensão das memórias das egressas do Colégio. Por se tratarem de documentos do passado, foi de suma importância para o direcionamento da pesquisa a interpretação dos testemunhos das pessoas que vivenciaram o período estudado, ao perceber seus pontos de vista, seus sentimentos e suas lutas cotidianas (ALBERTI, 2008).

As análises, interpretações e inferências das fontes se deram a partir de uma perspectiva crítica. Assim, procuramos constituir uma comunicação interdisciplinar entre o espaço sócio-político-educacional de modo a abarcar o cotidiano. Dessa maneira, foram evidenciadas memórias subjetivas, silenciadas e ideologicamente alinhadas a uma determinada geração.

Desta maneira, o texto traz duas seções: na primeira seção discutimos os aspectos da estrutura organizacional da escola; no segundo momento falamos sobre o cotidiano escolar, questões do conteúdo trabalhado e da relação com a religiosidade.

## 2 | ASPECTOS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Para contextualizarmos esta pesquisa e seus objetivos, precisamos deixar claro que a necessidade da ritualização de uma memória se ancora numa compreensão de vislumbrar representações e significados sobre espaços de memória e história de grupos sociais. Isto é, depreende-se a um lugar de memória, partindo do princípio de que não existe uma memória espontânea. Assim, é preciso criar arquivos a partir de uma coletividade, que permite ao indivíduo construir sua identidade e individualidade. Assim, os lugares de memória se tratam de um determinado contexto em que o passado pode ser evocado

(NORA, 1993). Nessas circunstâncias, trataremos neste momento de localizar e situar o quadro desta investigação, partindo da concepção de que o indivíduo é o tempo todo produto social e está/vive dentro do espaço e do tempo – e por isso, carrega consigo uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006).

Salinas é um município localizado no norte do estado de Minas Gerais, o qual foi emancipado politicamente e administrativamente em 04 de outubro de 1887, no período do II Império, no século XIX. Nas palavras do memorialista Abdênago Lisboa, tratava-se de política coronelista,

> [...] que tem elegido deputados estaduais e federais, sob influência de notáveis chefes políticos como o Cel. Rodrigo Cordeiro, patrono do deputado João Porfírio Machado; Virgílio Avelino (Peito) Grão Mogol; Dr. Luiz Gomes de Oliveira; Prof. Juventino Nunes; Cel. Idalino Ribeiro, patrono do deputado federal Dr. Clemente Medrado [...] (LISBOA, 1992, p. 230).

O Cel. Rodrigo Cordeiro (era chefe político local), que, juntamente com João Porfírio Machado (baiano, advogado, que fixou residência em Salinas, onde constituiu família e ocupou postos relevantes no setor político-administrativo como “presidente da câmara, agentes do município, deputado estadual por dois mandatos, juiz municipal e juiz de direito substituto”), influenciou a inserção na política o Sr. Juventino Ferreira Nunes, na década de 1920. Juventino, segundo o memorialista Lisboa (1992), era considerado pelos salinenses um homem com alto grau de iniciativa – líder nato – homem culto, pois, era músico, normalista e dono de farmácia. Virgílio Avelino era personalidade influente e também foi agente executivo de Salinas (cargo equiparado a prefeito) na década de 1910. Luiz Gomes de Oliveira era advogado e com forte influência política. O Cel. Idalino Ribeiro foi um chefe político com muito poder e influência:

> [...] nasceu em Salinas, era descendente da família que fundara a cidade com raízes em Rio Pardo de Minas–MG. Por cerca de quatro décadas, ele permaneceu no comando da política local, primeiro como presidente da Câmara Municipal, de 1918 a 1929, e depois desse período, todos os prefeitos nomeados ou eleitos até o ano de 1958 foram escolhidos por ele (BRITO, 2017, p. 14).

Os estudos de Brito (2017) afirmam ainda que Dr. Clemente Medrado (genro do Cel. Idalino Ribeiro) foi o primeiro prefeito de Salinas em 1930. Tal fato se deu por influência e prestígio de seu sogro, pois, o temido Cel. Idalino Ribeiro – durante o período em que esteve no poder – foi quem, direta ou indiretamente, influenciou e/ou impôs os nomes para a cadeira de prefeito (nomeados ou eleitos). A partir de então, Dr. Clemente deu sequência política após seu mandato de prefeito, quando eleito como deputado federal de 1933 a 1945.

Percebemos que Salinas é mais um município brasileiro que, por muito tempo, esteve sob a política elitista de coronéis – comerciantes, grandes proprietários rurais e chefes políticos locais – pessoas que exerciam influência sobre a população salinense e

que nunca aceitavam que suas autoridades fossem contestadas. O crescimento da cidade foi controlado e ditado por essas pessoas. De acordo com Halbwachs (2006), a história de um povo está diretamente ligada com suas histórias e memórias, à sua cultura, vivências e ligações estabelecidas a partir de grupos sociais formados na convivência num determinado período. Esses elementos que Halbwachs aponta, quando olhamos para o conteúdo das entrevistas, percebemos algumas similaridades da memória:

> Salinas era uma cidade assim, pacata. Não tinha confusão, muita gente boa, a maioria das famílias eram fazendeiros, famílias boas mesmo, famílias assim... de, de... sabe, de tradição, muita família tradicional. Pessoal muito trabalhador, muito direito. Tinha muita gente assim... Naquela época as pessoas tinham muito gado, tinha muitos fazendeiros, tinha renda pra ajudar na construção dos colégios, sabe, era uma maravilha! O poder aquisitivo da maioria das famílias era muito bom, bom demais (COSTA, 2019).

A narrativa da estudante nos faz problematizar o que seriam “famílias boas”, “famílias tradicionais”? Percebemos na entonação de sua fala que tal conceito entrou na linguagem corrente por via do estilo social, principalmente pela predominância burocrática, política e econômica. Trata-se de ostentação de vaidades, de bens, fortunas numa evolução política, cultural e social (FAORO, 2001). Em Salinas notamos que a “gente boa”, a “família tradicional”, era composta pela elite local, por aqueles que dispunham de boas condições financeiras, ostentavam uma vida cheia de regalias e confortos, dentre eles, a manutenção de seus filhos em escolas particulares.

Fica evidente que numa cidade com apenas 141 anos ressalta-se um heroísmo baseado em critérios morais, intelectuais e econômicos. E os empregados das fazendas, os boiadeiros, os trabalhadores braçais não tinham espaço e tradições? Não se fala sobre os seus trabalhos e a importância deles para o desenvolvimento social. Agregam-se valores a uma hierarquização social, isto é, quem tem terra e poder econômico tem tradição. Que tradição é essa? Trata-se de uma lógica colonial, na depreciação dos sujeitos baseados em juízos morais e intelectuais que incide na manutenção de padrões dominantes.

> A colonização além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou também invisibilizando e apagando todos os aspectos que pudessem deixar florescer as origens e costumes dos povos colonizados, a sua cultura, assim como sua fala/linguagem, suas roupas, seus rituais (MAIA; MELO, 2020, p. 232).

A fala de Costa (2019) nos remete a estudos sociológicos que apontam percepções de pessoas em que elementos sociais como a violência podem ter relação direta com as desigualdades existentes entre as classes sociais. São questões vistas dentro de um contexto valorativo de estratificação social.

Como diz Pollak (1989, p. 3), a memória é “[...] estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras

sócio-culturais". Na fala de Costa (2019), percebemos que, a partir de suas memórias, ela nutre um sentimento de pertença a um grupo, um quadro social que alimenta as raízes de "tradição familiar social" ao qual ela ceva afeto, que está diretamente ligado àqueles de classe social alta e que tiveram acesso à educação. Há de se considerar também a presença de uma memória coletiva, aquela que perpassa a vida de todos, mas que também tem uma dimensão individual dessa memória coletiva (HALBWACHS, 2006).

Retomando o contexto escolar em Salinas-MG, o primeiro grupo escolar foi construído entre os anos de 1908 e 1910 com sua instalação, em 24 de fevereiro de 1910, denominado por Grupo Escolar Dr. João Porfírio. Para a construção da escola, houve contribuições financeiras por parte dos cidadãos que dispunham de posses e bom poder aquisitivo, isto é, da elite salinense[4].

A oferta por esse grupo escolar era o ensino primário (atual anos iniciais do Ensino Fundamental). Assim, as famílias salinenses que desejavam que seus filhos prosseguissem os estudos precisavam se mudar ou mandá-los para cidades vizinhas. Isso não era possível para as famílias que não dispunham de boas condições financeiras. Aqueles que detinham poder aquisitivo para isso nem sempre queriam estabelecer uma distância dos filhos tão jovens. Temiam que o mundo "lá fora" pudesse oferecê-los experiências que fossem de encontro a seus valores e educação familiar. Esta situação se prolongou até o ano de 1951, quando no dia 01 de março foi instalado oficialmente o Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA), pela irmã Clarissa Franciscana Narcisa Chamone. Inicialmente houve a oferta do curso primário e de curso preparatório ao exame de admissão ao ginásio[5] para o sexo feminino (SALINAS, 1976).

Neste momento, é importante pontuar que o ensino ginasial no INSA só foi expandido ao sexo masculino no ano de 1956, quando, neste mesmo ano, houve a oferta ginasial pela recém fundada Escola de Iniciação Agrícola de Salinas. Até então, só saiam de Salinas para prosseguir nos estudos aqueles que tinham condições financeiras para custear os gastos. Aos demais, cabiam-lhes os serviços nas fazendas, na agricultura, pecuária e no comércio local.

Conforme memórias de Maria de Lourdes e Áida Viana, a idealização da implantação e construção do INSA se deu em 1950 a partir de uma conversa entre o salinense Senhor Mendo Corrêa (sogro de Maria de Lourdes Costa), Dr. Olinto Prediliano Santana, o prefeito Miguel de Almeida e outros cidadãos com influência política e econômica (Dr. Clemente Medrado Fernandes, Noé Corrêa, Moisés Ladeia, Cel. Idalino Ribeiro e Cel. Bernardino Costa) com apoio do Frei Joaquim Van Kesteren, pároco da Igreja Matriz de Santo Antônio.

A partir de então, as propostas foram ganhando forma, e com empenho e interesse da elite salinense foi adquirido o terreno para construção do prédio do INSA. Enquanto a sede

4 Por elite salinense, compreendemos aqui um grupo constituído de pessoas mais influentes da cidade na década de 1950 que, por ter poder econômico, era considerado a elite política local. Representa na identificação da condição social que um indivíduo ocupa, pois, através de tal condição tem o poder de decidir (Mills, 1975).

5 Curso primário – atualmente anos iniciais; Curso ginasial – atualmente anos finais do Ensino Fundamental.

do Instituto foi sendo planejada, o Frei Joaquim recorreu ao deputado federal Dr. Clemente Medrado, objetivando obter recursos para construção do prédio escolar. Ao mesmo tempo, a Irmã Noemi do Gêtsemani (superiora geral da ordem franciscana) pediu-lhe irmãs para dirigirem a escola. Esta, por sua vez, prometeu que conseguiria algumas irmãs para o início de 1951. Em 18 de janeiro de 1951, chegaram em Salinas três irmãs clarissas franciscanas: Narcisa Chamone (superiora/diretora), Maria Elias Chamone (secretária) e Maria Piedade Guimarães (ecônoma). Além de assumir essas funções, assumiram também a docência no INSA, que funcionou até fevereiro de 1958 num terreno com 03 (três) casas modestas doadas pelo Dr. Olinto Prediliano, em nome do povo salinense.

Em 1º de março de 1958, o Instituto foi transferido para a sede própria, onde também passou a ser a nova residência das irmãs[6] (SALINAS, 1976). O INSA era mais conhecido pelos cidadãos salinenses por “Colégio das Irmãs”. Segundo o memorialista Abdênago Lisboa, este educandário foi reconhecido como “o responsável pelo salto progressista que a cidade está dando para o progresso político, econômico e social” (LISBOA, 1992, p. 230). Contudo, discordamos de Lisboa (1992), haja vista que o progresso aqui se dá na formação de professoras de primeiras letras, pois a instituição zelava por uma pedagogia com forte influência de tradição católica. Isto é, o progresso da cidade foi se dando a partir da formação de professoras, o que tornou viável de forma paulatina a ampliação da escolarização.

O contexto é permeado por questões sociais, históricas e políticas. Pesquisas mostram que:

> O analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o império. Só no início do séc. XX, especialmente após 1940, quando é visto como um problema nacional. Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices de analfabetismo: cerca de 55% para todo país, considerando a população de 18 anos e mais (FÁVERO, 2004, p. 48).

Em Salinas-MG essas questões não foram diferentes, pelo contrário, a necessidade educacional era alarmante, por ser situada numa localização desfavorecida no norte de Minas Gerais.

A primeira turma do ginasial do INSA, conforme recordam Maria de Lourdes Costa e Áida Viana, contou com a matrícula de 17 (dezessete) meninas. Elas relataram ainda que, assim que se aproximava a conclusão do ginasial pelas primeiras ingressantes, as freiras, juntamente com as forças políticas da época, buscaram meios para que o INSA pudesse ofertar o curso Normal – Magistério. Essa oferta proporcionou que as estudantes pudessem dar prosseguimento aos estudos sem deixar a cidade e o convívio familiar. Assim, relembra Maria de Lourdes Costa:

> É tanto que quando eu terminei o ginásio, meu pai chegou a combinar tudo para me mandar estudar fora, era a filha mais velha, né! Ele queria que eu

6 Essas informações foram retiradas do “Histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida” redigido na própria instituição e publicado por meio de folhetim em setembro de 1976 (Acervo de Áida Viana).

fosse estudar, como ele mandou o meu irmão mais velho. [...] a irmã [Narcisa Chamone] chamou ele e falou com ele: “De jeito nenhum, Sr. Juvenal! Lourdes não vai pra fora não. O Senhor deixa ela aqui [ênfase], ela vai fazer o curso normal. Não! O Senhor não vai deixar sua filha ir pra fora não, é uma filha jovem. Hoje o mundo lá fora...” Eeee, encheu a cabeça de papai. Mamãe já estava com o enxovalzinho quase pronto e ela não deixou. Mas aí também... graças a Deus, né!

Com a ampliação do acesso à educação na década de 1950, houve oportunidades para a mulher ganhar novos espaços na sociedade. Muitas almejavam e sonhavam em conquistar novos horizontes, sair de um contexto patriarcal onde a mulher já tem seu lugar marcado para esposa e dona de casa. Isso é perceptível na narrativa de Maria de Lourdes, contudo, as raízes e crenças tradicionais não deram vazão a seus sonhos, à sua vontade de “voar”. Tal fato a fez se conformar e aceitar os padrões tradicionais de educação para a mulher. A princípio, ela teve impulso juvenil em conhecer coisas novas, mas o direcionamento da igreja católica não permitiu “a ovelha desgarrar”. Ela se conformou que o lugar da mulher era esse mesmo: dedicar-se à fé, com pensamento católico, devota e rainha do lar. Ou seja, dentro do pensamento conservador católico.

De acordo com Pontes (2004), esse contexto trouxe agitações, pois terminou por ceifar os costumes tradicionais de família, já que, às mulheres, seriam apresentados novos conhecimentos, costumes e hábitos. Naquele período tratava-se de uma tarefa extremamente difícil fugir de alguns princípios que foram historicamente estabelecidos. E quando entra em jogo a tradição imposta pela igreja católica, seria o mesmo que tentar medir forças, ir de encontro ao que está historicamente estruturado e “abençoado por Deus”.

Todavia, a partir do relato de Maria de Lourdes, percebemos também que o Instituto Nossa Senhora Aparecida foi um marco histórico para o desenvolvimento social, educacional, cultural e econômico. Além de proporcionar a educação formal das meninas salinenses, isso lhes propiciou também uma formação profissional, de normalista. Essas jovens então tiveram oportunidade de assumir uma profissão e atender às necessidades da cidade, uma vez que, na década de 1950, a maioria dos professores de primeiras letras em Salinas eram leigos. Supriu-se uma carência para o crescimento educacional e social daquele período, mesmo que numa perspectiva educacional conservadora coubesse à mulher a domesticação das crianças, do ensino das primeiras letras, pelo ato de educar, cuidar e disciplinar.

Das 17 (dezessete) alunas concluintes do ginasial no INSA, 14 (catorze)[7] delas deram continuidade aos estudos nesse educandário e ingressaram no curso Normal/Magistério, tornando-se professoras habilitadas para o ensino primário em dezembro de 1958, como se pode verificar nas imagens abaixo:

7 Foi relatado pelas entrevistadas que, a partir de suas memórias, têm certeza que 12 (doze) normalistas formadas na primeira turma do INSA seguiram a profissão docente.

**CONVITE**

As primeiras diplomandas e catequistas do Curso de Formação de Professôras e a 4a. turma de concluintes do Ginásio do Instituto Nossa Senhora Aparecida, pela Diretoria, sentem-se muito honradas de convidar V. Excia e Exma Família, para as solenidades de sua formatura a realizar-se no dia 9 de dezembro.

**Salinas, dezembro de 1958.**

Remete: Áida Viana. Salinas. Minas

Exmo Sr

Virgílio Caldeira e família

Barreiros. Engenheiro Navarro

Via Bocaiuva

**PROGRAMA**

**ÀS 16 HORAS** Santa Missa vespertina, festiva, em ação de graças, na Matriz local, celebrada por S. Excia, Revmo. D. José Alves Trindade, DD. Bispo Diocesano de Montes Claros
*Primeira Comunhão do Jardim de Infância*
*Comunhão geral das Concluintes do INSA*
*Bênção dos anéis*
**No salão de Atos do Estabelecimento**

**ÀS 20 HORAS** *Sessão solene presidida pelo Exmo. Sr. D. José Alves Trindade*

**PARANINFOS**

Imaculada Conceição

Excelsa **«Madrinha»** das primícias do **Curso de Formação de Professôras.**
**«A Vós, Mãe**, confiamos o novo horizonte que se nos abre»
**Das Ginasianas** — Exmo. Sr. Dr. Tomé Lucas Pereira, DD. Juiz de Direito.

*Carinhosa e grata homenagem aos nossos queridos Pais e Clarissas Franciscanas que nos proporcionaram a glória dêste grande dia.*

**HOMENAGEM PÓSTUMA**

S. Santidade o Papa Pio XII

**HOMENAGEM**

S. Santidade Papa João XXIII, gloriosamente reinante

*Revda. Madre Carlina do S. Sepulcro - DD. Madre Geral*
*Revda. Madre Clara da Imaculada*
*Revda. Madre Noemi do Getsêmani*
*Revda. Irmã Narcisa do Coração de Maria - D.D. Diretora*
*Revdas. Mestras*
*Revmos. Padres Franciscanos da Paróquia*
*DD. Inspetores Professor José Miranda e Isidoro Bretas*

**PROFESSORANDAS**

+Áida Viana
Cordélia Ladeia
Iara Lúcia Veloso Ramos
Iete Neves Ladeia
Jacy Almeida Costa
Margarida Maria de Pinho
Maria do Carmo Barbosa
Maria Isabel Quintino Mendes
Maria de Lourdes Costa
Maria de Lourdes Oliveira
Maria Lercy Nery
Maria P. Socorro Barbosa
Maria Stael Corrêa
Silvia Stella Brito

**ORADORA — Maria Stael Corrêa**

**GINASIANAS**

Ana Lucia do Carmo
Anísia Mendes Santiago
Cleusa Alves da Silva
Eliete Silveria de Souza
Eunice Maria das Dores dos Santos
Maria da Piedade Paulino
Maria Emília Meireles
Maria Helena de Almeida
Maria Marta Mendes Sarmento
Maria Nancy Mendes Brito
Maria Tereza de Sales
Neusa Dias Brito
Ruth Macedo
Terezinha Martins David
Vera Lucia Melo
Zulma Bonifácio Gueder

**ORADORA — Maria Nancy Mendes Brito**

**COMPROMISSO**

*Diante de Deus, e da Pátria, e das mestras que nos formaram, prometo, trabalhar por um «MUNDO MELHOR» no exercício do magistério, educando e instruindo a criança de acôrdo com as leis do País e as diretrizes da Santa Igreja, respeitando a hierarquia dos valores eternos e temporais, como aprendemos nesta Casa, sob os influxos e bênçãos da Eucaristia e da Imaculada.*

Do mestre pede-se, pois, a sabedoria ainda mais do que a ciência, a profundeza ainda mais do que a vastidão dos conhecimentos, e sobretudo a ativa solicitude pelo futuro das crianças. (Pio XII)

Imagem 1: Convite das primeiras diplomadas do curso de formação de professoras (1958).

Fonte: Arquivo de Áida Viana (egressa da primeira turma do INSA).

Esse momento é marcado como fato histórico para a sociedade de Salinas-MG, no entanto, não se pode deixar de constatar que o número de estudantes é muito pequeno para uma população de aproximadamente 35.000 habitantes naquele período. Nem todas as meninas salinenses e da região puderam vivenciar o cotidiano escolar daquele educandário. No que concerne ao processo de socialização, o cotidiano escolar é um fator preponderante, mesmo nas condições impostas pela igreja católica.

## 3 | DIA A DIA, COTIDIANO DA ESCOLA

As fontes deste estudo prenunciam que o INSA foi uma escola elitista, com forte influência católica. Os estudantes eram herdeiros de famílias abastadas, filhos de fazendeiros, comerciantes e políticos, aqueles que detinham poder e posses. Isso é evidenciado na fala de Maria de Lourdes (2019):

> Era assim, quem pudesse pagar pagava. Para alguns era gratuito. Era pago, a gente pagava. É claro que não deixava de ter aqueles alunos com poder aquisitivo baixo. Mas, as irmãs na época, ensinavam "x" de alunos gratuitamente. Aqueles que não podiam pagar, elas não cobravam a escola. A cobrança era para manter os professores. Lá em casa, papai tinha sete filhos que estudavam no colégio. Ah, naquela época as pessoas tinham condições boas né. Todo mundo tinha e pagava. E os que não podiam pagar, elas não cobravam. Elas eram caridosas.

Diante da narrativa acima, duas questões são evidentes: o reconhecimento de que a educação no INSA era privada, ou seja, foi idealizado para atender à elite salinense; e, principalmente, o entendimento da dimensão missionária, de vida confessional. Não estava em jogo a questão do lucro, era quase uma filantropia, a função primordial era a multiplicação dos fiéis. Portanto, por se tratar de um educandário sob a gestão da igreja católica, era preciso manter um fio condutor com o intuito de sustentar a crença e a fé dos fiéis: exercer a caridade por meio da educação gratuita. É preciso levar em conta que a igreja valeu de estratégia por meio da educação como aparelho ideológico para buscar manter seu poder na sociedade (SAVIANI, 2013). A divisão de classe social nesse contexto é explícita, apesar de demonstrar que a escola é ambiente para todos quando dentro do mesmo espaço do INSA, é permitido que um pequeno número de adolescentes fosse matriculado a partir de uma "ação caridosa".

O artifício utilizado pela caridade no INSA se deu com a fundação do Orfanato Nossa Senhora Aparecida em 12 de agosto de 1951, o qual recebeu 03 (três meninas). O próprio Instituto buscava enaltecer as ações do orfanato por meio de folhetos informativos e comemorativos: "Uma delas [órfã] conseguiu fazer o curso completo e é hoje professora nomeada. Este orfanato tem o prazer de ver diversas ex-alunas portadoras de um diploma de normalista, o que tem contribuído para minorar as dificuldades financeiras de muitas famílias pobres da cidade" (INSA, 1976, p. 02). Essas palavras expressas no histórico do

Instituto trazem indícios de que em Salinas existiam muitas famílias carentes e que nem todas puderam ser atendidas pela instituição – como também é revelado na narrativa de Maria de Lourdes Costa:

> Tinha internato. A Lourdes mesmo [Maria de Lourdes Oliveira], minha colega que morreu, ela ficava no internato. Tinham muitas moças que moravam fora e ficavam no internato para estudar. Era muito bom! Bom demais! Oh tempo bom, viu filha! Tenho saudade desse tempo. [...] Eu tinha muitos livros, não lembro os nomes. A gente comprava esses livros, as irmãs pediam e a gente comprava. A convivência era muito boa, até hoje. Não havia diferença entre os que pagavam e os que não pagavam.

O orfanato era a formalização para atender às meninas carentes, elas residiam na escola para receber os estudos e, em contrapartida, realizavam os serviços gerais e cotidianos para manutenção e funcionamento da escola, tais como limpeza, culinária, também lavavam e passavam roupas. Já as meninas que faziam parte do internato eram aquelas filhas da elite dos municípios circunvizinhos. Moravam no prédio onde funcionava a escola, porém, pagavam pela hospedagem e alimentação. Estas dedicavam todo o tempo disponível a atividades escolares, culturais, e extracurriculares (biblioteca, trabalhos manuais, bordados, etc.).

Tanto nas falas como no documento histórico[8] do INSA sinaliza-se a elitização da escola, quando demonstra que o número de alunos pagantes era maior do que os atendidos por meio da "caridade". Das catorze estudantes concluintes do curso normal/magistério em 1958, somente uma pertencia à classe carente e pagava seus estudos com sua mão de obra, realizando trabalhos domésticos e de manutenção da escola.

> Nós pagávamos a escola, comprávamos os livros que vinham de fora. Acho que vinham de Belo Horizonte. As irmãs pediam e os pais pagavam. Tinha as meninas do orfanato que não pagavam porque não tinham condições, mas também recebiam os livros que eram doados pelas irmãs. Como a escola pregava valores e fraternidade, não havia entre os alunos discriminação com aqueles que eram do orfanato. Todo mundo era tratado por igual, isso era lema no colégio (VIANA, 2019).

Até mesmo pelo material didático adotado naquela época, os livros eram comprados e vindos da capital mineira. Esses custos não eram possíveis para as famílias com pouco poder aquisitivo. Ademais, havia taxas de matrícula e mensalidades/anuidades a serem pagas. Naquele tempo, as famílias não faziam controle de natalidade, o que as tornavam numerosas. Assim, matricular e mantes seus filhos na instituição não era para todos.

Conforme estudos de Portelli (1996) no que diz respeito à subjetividade dos sujeitos, notamos durante as entrevistas a representatividade em suas memórias para além de característica da classe social à qual pertenciam. É expressiva a formação católica recebida, a fé cristã, a devoção em Nossa Senhora Aparecida, tendo em vista que a constituição

8 Esses documentos são jornais escolares, informativos, folders, bilhetes, etc., que o próprio INSA produziu naquele período e hoje se encontram nos arquivos da Escola Estadual Cel. Idalino Ribeiro.

da formação educacional se deu a partir do catolicismo. Isso se manifesta não só nas narrativas, mas nos gestos e rituais do dia a dia.

Tal constatação se aproxima do que Nora (1993) defende quando diz que é preciso retomar o passado, os lugares, os espaços sociais e convivências para compreender o presente. Nora (1993, p. 19) afirma ainda que "[...] para que haja um sentimento do passado, é necessário que ocorra uma brecha entre o presente e o passado, que apareça um 'antes' e um 'depois'". Dentro desta óptica, podemos captar nas fotos abaixo que o passado de Áida Viana é presente por meio de suas ações, rotinas, rituais e suas subjetividades:

Imagem 2: As crenças de uma memória de vida expressas na ritualização e nas imagens.

Fonte: Foto tirada pelos pesquisadores com permissão de Áida Viana em 19 de dezembro de 2019.

A subjetividade diz respeito ao indivíduo, quando estabelece sua própria subjetividade, sua própria capacidade de ver, interpretar, influir na história (PORTELLI, 1996). Aqui são expressas memórias de acontecimentos que nos permitem compreender o contexto atual a partir do que ocorreu no passado. As subjetividades das pessoas são construídas a partir do momento em que o passado influi no presente. Suas interpretações sobre o vivenciado são uma característica nata do ser humano, que por meio dela expressa significado da experiência através dos fatos.

Além do mais, como já dizia Portelli (1996, p. 59), as pessoas "constroem sua própria subjetividade por meio da relação interpretativa de suas vivências e atribuem significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso". Percebemos que isso aparece na fala de Maria de Lourdes, quando ela toca na disciplina do dia a dia da escola:

> Nossa Senhora! Ninguém desrespeitava. As irmãs eram assim... você precisava ver como eram firmes. Não só se preocupavam com a cultura e a disciplina, mas, com a religiosidade também, a educação religiosa (COSTA, 2019).

O testemunho sinaliza a subjetividade individual de Maria de Lourdes – é aquela que vai mais além do indivíduo; apesar de suas interpretações serem altamente subjetivas, estão diretamente ligadas ao contexto em que viveu, e traz manifestações de estruturas de um discurso socialmente definido e aceito (valores, religião, costumes, cultura) (PORTELLI, 1996). Observam-se também indícios a partir das letras das músicas, ensinadas e ensaiadas no cotidiano escolar:
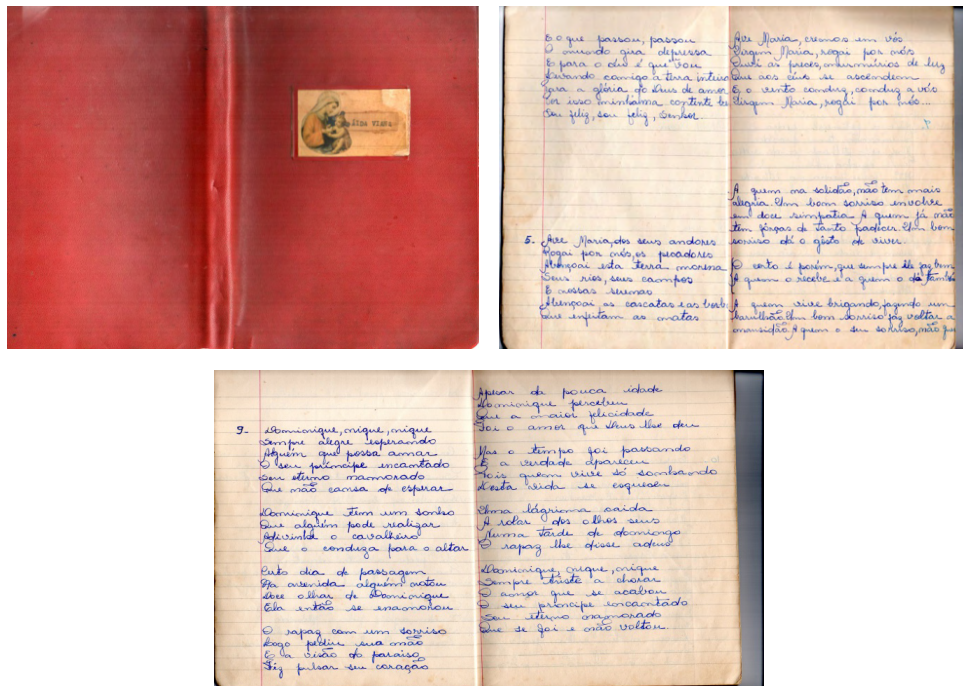
Imagem 3: Caderno da disciplina de Música/INSA de Áida Viana, 1953.

Fonte: Acervo de Áida Viana.

*Música - Áida Viana*

*E o que passou, passou*
*O mundo gira depressa*
*E para o céu é que eu vou*
*Levando comigo a terra inteira*
*Para a glória do Deus de amor*
*Por isso minh'alma contente (bis)*
*Sou feliz, sou feliz, Senhor.*
*5- Ave Maria dos seus andores*
*Rogai por nós, os pecadores*
*Abençoai esta terra morena*
*Seus rios, seus campos*
*E nossas serenas*

*Abençoai as cascatas e as borboletas*
*Que enfeitam as matas*

*Ave Maria, cremos em vós*
*Virgem Maria, rogai por nós*
*Ouvi as preces, murmúrios de luz*
*Que aos céus se ascendem*
*E o vento conduz, conduz a vós*
*Virgem Maria, rogai por nós...*

*A quem na solidão, não tem mais alegria. Um bom sorriso envolve em doce simpatia. A quem já não tem forças de tanto padecer. Um bom sorriso dá o gôsto de viver.*

{ *O certo é, porém, que sempre êle faz bem*
*A quem o recebe e a quem o dá também*

*A quem vive brigando, fazendo um barulhão. Um bom sorriso faz voltar a mansidão. A quem o seu sorriso, não quer...*

*9- Dominique, nique, nique*
*Sempre alegre esperando*
*Alguém que possa amar*
*O seu príncipe encantado*
*Seu eterno namorado*
*Que não cansa de esperar*

*Dominique tem um sonho*
*Que alguém pode realizar*
*Adivinha o cavalheiro*
*Que o conduza para o altar*

*Certo dia de passagem*
*Na avenida alguém notou*
*Doce olhar de Dominique*
*Ela então se enamorou*

*O rapaz com um sorriso*
*Logo pediu sua mão*
*E a visão do paraíso*
*Fez pulsar seu coração*

*Apesar de pouca idade*
*Dominique percebeu*
*Que a maior felicidade*
*Foi o amor que Deus lhe deu*

*Mas o tempo foi passando*
*E a verdade apareceu*
*Pois quem vive só sonhando*
*Desta vida se esqueceu*

*Uma lágrima caída*
*A rolar dos olhos seus*
*Numa tarde de domingo*
*O rapaz lhe disse adeus*

*Dominique, nique, nique*
*Sempre triste a chorar*
*O amor que se acabou*
*O seu príncipe encantado*
*Seu eterno namorado*
*Que se foi e não voltou.*

No que diz respeito às crenças e subjetividades de Áida e Maria de Lourdes, o caderno da disciplina de Música/INSA vem demonstrar que, no campo disciplinar, a

catequização das alunas era um ato constante e rotinizado. As letras das músicas denotam devoção, respeito, obediência – e o que nos chamou muita atenção foi o fato de a letra da música 9 pregar a preparação da mulher para o casamento, para o encontro com seu "príncipe encantado" que a conduzirá ao altar. Percebemos que o currículo não é neutro, e no que diz respeito especificamente ao INSA, no período de 1951 a 1958 em Salinas-MG, podemos notar que a mulher deveria se preparar para se casar, ser mãe, cuidar dos filhos, ser a base da família. Ou seja, os documentos expressam significados de uma sociedade patriarcal e que, naquele momento, essas questões não eram postas em questionamento.

Além do mais, porque fazia parte da cultura daquele povo, a sociedade apoiava e estava de acordo com o que era ensinado. Daí, fica o questionamento: *a que objetivos a disciplina de música, o currículo do INSA estava servindo?* As memórias trazem indícios de que a sociedade naquele período era imersa de uma representação machista, e unir os anseios sociais com o peso da igreja católica naquele contexto foi uma agregação perfeita para a manutenção da família tradicional.

Tal fato contradiz o que aparece na fala de Maria de Lourdes, quando ela afirma: "Elas [as freiras] incentivavam a gente estudar mais. No tempo da minha mãe é que havia essa preparação da mulher para o lar, né! Mas no meu tempo não". Contudo, percebemos que preparar a mulher para o casamento e para o lar estava explícito no currículo do instituto, porém, isso não era percebido por Maria de Lourdes. Neste sentido, Portelli (1996) considera que as representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados sobre o contexto social e educacional em Salinas-MG no período de 1951 a 1958 pelo Instituto Nossa Senhora Aparecida (INSA) trouxeram discussões sobre a educação escolar que foi marcante na formação das meninas. Isso nos permitiu compreender o contexto de criação e desenvolvimento dessa escola, já que os meninos ficaram à margem do conhecimento ginasial até o ano de 1956.

Diante da conjuntura daquele período, não há como negar que, apesar de inicialmente restrito ao sexo feminino, a criação e implantação do INSA foi de grande relevância. Tratava-se de uma necessidade educacional para a sociedade num momento específico, que consequentemente, com a formação de professoras de primeiras letras, foi possível ampliar a oferta educacional naquela cidade e municípios circunvizinhos.

Salinas-MG na década de 1950 vivenciou uma carência na oferta educacional, o que tornou urgente buscar meios para suprir essa necessidade. O caminho encontrado pelos envolvidos e comunidade foi pertinente. No entanto, mesmo com a implantação do INSA,

as necessidades educacionais daquele município não foram atendidas a contento, já que a escola era privada, e quem pôde usufruir daquele cotidiano escolar foram os filhos da classe dominante, a elite de Salinas-MG.

Os dados apontados pela história oral e pelos documentos escritos (folheto com o histórico do Instituto Nossa Senhora Aparecida, convite de formatura, caderno da disciplina de música e registros institucionais) revelaram que a fundação da escola partiu de uma iniciativa de representantes políticos junto com a igreja católica com apoio da elite social. Assim, a gestão da escola e das salas de aulas se deu inicialmente por três irmãs clarissas da Ordem Franciscana trazidas da capital mineira para este fim. Dessa forma, as memórias das egressas do INSA, bem como das fontes documentais, evidenciaram que o ensino foi marcado por crenças religiosas, na preparação das jovens moças para o casamento, desempenho de função de "dona do lar" zelosa para com o esposo e os filhos.

Por outro lado, vale ressaltar outra vertente, pois a escola trabalhou também na preparação dessas jovens para ingresso no mercado de trabalho, para a profissão docente, de modo que as mulheres pudessem transcender do âmbito doméstico para a busca de realização e ocupação pessoal, social e econômica. Contudo, Freitas (1995) e Catani (1997) argumentam que a profissão de professora se propagou no campo feminino não pelo salário, e sim pela mulher ser vista como cuidadora, com atributos de feminilidade, zelo, dedicação e fragilidade. Era visto na postura da mulher um vínculo estreito entre lar, educação, instrução e escola, uma vocação natural a qual poderia ser exibida com orgulho pelos esposos diante da sociedade.

Nessa óptica, muitas daquelas que tiveram essa oportunidade de ensino se profissionalizaram e buscaram exercer a profissão; diante disso, o INSA cumpriu com mais uma necessidade da cidade naquele momento: atender à carência e escassez de pessoas habilitadas para o ensino primário.

É explícito que, apesar do ensino elitista, para uma minoria, com suas marcas confessionais e com uma memória enquadrada na religião católica, a criação do INSA foi um marco inicial efetivado pela iniciativa da igreja católica. Isso proporcionou o desenvolvimento social e educacional para meninas em Salinas-MG e municípios circunvizinhos a julgar pela preparação de cidadãs por meio de uma educação formal e, especificamente, na profissionalização de professoras, o que foi uma demarcação inicial para ampliação posterior de escolas públicas que pudessem atender a um maior número da população.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSK, C. B. **Fontes Históricas.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CATANI, D. *et al.* História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In. CATANI, D. *et. al.* (Org.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FAVERO, O. Lições da História: Os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 48-57.

FREITAS, M. T. de A. (Org.) **Memória de Professoras:** História e Historias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

INSA. **História do Instituto Nossa Senhora Aparecida.** Salinas: INSA, 1976.

LISBOA, A. **Otacilíada:** uma odisséia do norte de Minas. Belo Horizonte: Canaã, 1992.

MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. A colonialidade do poder e suas subjetividades. In: FRAGA, P. CAMPOS, M. S. Drogas: novas abordagens e novos desafios acadêmicos e sociais. **Teoria e Cultura:** Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF. v. 15 n.2 Julho - Setembro 2020, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2020.

MILLS, Charles Wright. **A elite do poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, dez./1993, p. 7-28.

PONTES, H. Modas e Modos: uma leitura enviesada de o espírito das roupas. In: MELO, H. P.; PISCITELLI, A.; WEIDNER, S.; MALUF, V. L. P. (Orgs.). **Olhares Feministas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PORTELLI, A. **A filosofia e os fatos: narração interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Tempo, Rio de Janeiro, v 1, n.2, p. 59-72, 1997a.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

**FONTE ORAL**

COSTA, Maria de Lourdes, egressa do INSA, entrevistada em 22 de agosto de 2019, na cidade de Salinas-MG.

VIANA, Áida, egressa do INSA, entrevistada em 13 de dezembro de 2019, na cidade de Vitória da Conquista-BA;

# CAPÍTULO 14

## TODA FAMÍLIA É IGUAL? REPRESENTAÇÕES FAMILIARES NA LITERATURA INFANTIL HÍBRIDA

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Berenice Rocha Zabbot Garcia**
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Univille (PROLIJ)
https://orcid.org/0000-0002-0353-4310

**Nicole de Medeiros Barcelos**
Especialista em Alfabetização e Letramento e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ambas pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Pesquisadora voluntária do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Univille (PROLIJ)
https://orcid.org/0000-0003-0376-5167

**RESUMO:** Este artigo explora a maneira com que livros ilustrados se utilizam de diferentes linguagens para criar sentidos ao representar relações familiares. Analisando quatro obras publicadas no Brasil nos últimos cinco anos, o presente estudo busca entender de que forma se engendram e imbricam texto verbal, visual, e elementos paratextuais, como o formato do objeto livro e a sua capa. A análise se dá à luz do conceito de hibridismo definido por Canclini (2008), e das reflexões sobre livros ilustrados de Nikolajeva e Scott (2011) e Van der Linden (2011).
**PALAVRAS-CHAVE:** Livro ilustrado; Literatura infantil; Hibridismo; Família; Representações.

### IS EVERY FAMILY THE SAME? FAMILY REPRESENTATIONS IN HYBRID CHILDREN'S LITERATURE

**ABSTRACT:** This paper explores how picture books leverage different languages to create meaning when representing family relationships. By analyzing four works published in Brazil on the last five years, the study tries to understand how verbal and visual text, as well as paratextual devices such as the book format and its cover, come together. The analysis is based on the concept of hybridism by Canclini (2008), and the works about picture books by Nikolajeva and Scott (2011) and Van der Linden (2011).
**KEYWORDS:** Picture book; Children's literatura; Hybridsm; Family; Representations.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa trazendo a análise de quatro obras selecionadas com o objetivo de investigar como se dá o processo de hibridação em obras de literatura infantil e juvenil em circulação na última década. A pesquisa configura-se como bibliográfica:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao

> pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Em relação a metodologia escolhida para a pesquisa, o conceito proposto por Garcia (2015), aproxima-se de forma mais específica, das atividades que foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores: "As pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, na sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema. "

Importante, ainda, diferenciar pesquisa bibliográfica de pesquisa científica baseada em pesquisa bibliográfica, esta última a que se refere a pesquisa pretendida pelos pesquisadores na presente proposta. Segue:

> A revisão bibliográfica, confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica. O que observamos hoje é que todas as publicações sobre metodologia da pesquisa fazem uma pequena confusão entre os dois termos. (GARCIA, 2015, p. 293)

A metodologia escolhida, além da busca de referenciais teóricos sobre o objeto da investigação (o processo de hibridismo na literatura para crianças e jovens) oportunizará o encontro com produções literárias contemporâneas e suas manifestações estéticas e que vem se configurando como um novo "boom" no mercado editorial nacional e estrangeiro, a exemplo dos anos de 1970.

Considerando a seleção de obras feita pelos pesquisadores, apresentar-se-á nesse artigo a análise de quatro delas que se aproximam pela temática, todavia, o estudo, busca entender de que forma se engendram e imbricam texto verbal e visual.

## SOBRE FAMÍLIA, LITERATURA, E LIVROS ILUSTRADOS

A família é um tema que atravessa toda a literatura infantil. Seja nos primeiros registros de textos endereçados a crianças e jovens, como em fábulas e contos de fadas, ou nas manifestações literárias modernas e pós-modernas, a família, ou o seu ideal, sempre está presente no texto literário infantil.

Mesmo quando não é a matéria principal do texto, é possível perceber a influência da estrutura familiar nas ações dos personagens, na maneira com que se organizam e como interagem entre si. A célula familiar, afinal, é uma das estruturas básicas da cultura humana.

Há como conceber *Chapeuzinho Vermelho* sem sua mãe, sua avó, ou sem a moral familiar sobre suas aventuras com o lobo? O que dizer sobre *Peter Pan* e seus garotos perdidos, órfãos e desesperados por uma mãe? Já as *Mulherzinhas* de Louisa May Alcott ao mesmo tempo se conformam e enfrentam os papéis de gênero e a ideia de família. A brasileira turma do Sítio do Picapau Amarelo, por sua vez, desafia a constituição familiar, em que pais são ausentes e uma avó, sua empregada e os animais do sítio fazem as vezes de uma família.

Não ao acaso Ann Alston (2008, p. 1) afirma que "a família é o ideal, o ponto de chegada épico da jornada Odisséica da ficção, em que o lar e a família são recuperados"[1]. Como Ulisses, os personagens (e leitores) de ficção estão em uma eterna busca pela reparação do ideal familiar, pela redenção e pelo acolhimento de seus (idealizados) familiares. A organização familiar, assim, faz parte do mito do herói, é a última instância de sua história, em que tudo encontra o seu devido lugar, a ordem é finalmente restaurada e todos estão à salvo. A família faz parte da nossa maneira de contar histórias.

Lembremos, porém, que o que entendemos por família (hoje ou há um, cinco ou dez séculos) são ideais, convenções consolidadas por fatores sociais, econômicos e culturais. É bem verdade que, antes de uma herança cultural, a família é uma herança biológica. Nós somos geneticamente programados a nos reproduzirmos para garantirmos a sobrevivência da espécie. Vivemos em sociedade porque é mais fácil garantir nossa sobrevivência em grupo, nos protegendo mutuamente. Mas como damos significado a isso, como interpretamos a realidade de nos organizarmos dessa maneira são construções marcadas pelo tempo e pelas circunstâncias em que as pessoas vivem neste tempo e espaço.

A maneira com que a família é entendida e representada, portanto, também não pode ser ignorada. Como coloca Alston (2008), a representação de família na literatura infantil não pode ser dissociada do cunho ideológico a que se associa um determinado modelo de família, já que muitas vezes acaba dizendo aos leitores como uma família deve ser.

A ficção, e principalmente a ficção voltada para crianças, ecoa não só uma necessidade de encontrar essa sensação de pertencimento e proteção que a família representa, mas também a de atingir esse ideal que se cunhou há muitos séculos e do qual ainda não nos desprendemos completamente. A discussão sobre a constituição familiar, afinal, não é um tópico tão pacífico em determinadas comunidades – e definitivamente não o é em um país como o Brasil. Talvez isso diga mais a respeito de nós mesmos do que dos próprios livros.

Haja vista a prolífica produção com a família como tema, nos propomos a analisar, neste recorte de um estudo sobre o hibridismo desenvolvido em um programa de literatura

1 No original: "Family is the ideal, the epic end-point of the Odyssean journey of the fiction, at which home and family are recovered".

infantil, de que maneira se manifestam as relações familiares em livros de literatura infantil que consideramos híbridos.

Há de se reforçar que entendemos por obra híbrida aquela que se vale de linguagens que existiam de maneira separada para, ao uni-las, criar diferentes sentidos. Pois, Canclini (2008, p. XIX), entende “[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Na literatura infantil, isso se consolida principalmente no objeto do livro ilustrado, que reúne o signo verbal, o signo visual, a materialidade do livro e a própria narrativa para construir a estética da obra.

O livro ilustrado é diferente do livro com ilustrações. No livro ilustrado, todos os referidos elementos (palavra, imagem, o objeto livro e o conteúdo narrativo) caminham juntos para produzir sentidos. O livro com ilustrações, por outro lado, não contém esse imbricamento de linguagens.

Vale ainda frisar que, como em Nikolajeva e Scott (2014, p. 14), aqui se entende que a leitura de um livro ilustrado pode ser representada por um círculo hermenêutico:

> [...] Comecemos pelo signo ou verbal ou visual, um gera expectativas sobre o outro, o que, por sua vez, propicia novas experiências e novas expectativas. O leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. Cada nova releitura, tanto de palavras quanto de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. Presume-se que as crianças sabem disso por intuição quando pedem que o mesmo livro seja lido para elas em voz alta repetidas vezes. Na verdade, elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado.

Neste texto, exploramos as leituras possíveis das obras selecionadas. Tais livros foram escolhidos após a leitura e discussão de uma série de obras literárias por um grupo de pesquisa sobre o hibridismo na literatura infantil contemporânea. Pautada na metodologia bibliográfica, a análise busca entender como as várias linguagens utilizadas constroem sentidos.

Pela necessidade de se fazer um recorte da infinita produção que aborda, de alguma forma, o tema familiar, optamos por colocar no escopo quatro obras, cada qual um expoente significativo de uma relação familiar. Portanto, analisamos um livro que trata da relação entre mãe e filho, outro sobre a relação entre pai e filha, e um terceiro e um quarto sobre as relações entre avós e seus netos.

A análise, por sua vez, se divide entre dois escopos: pais e filhos, e avós e netos. Por fim, à guisa de conclusão, apresentamos algumas considerações que, longe de encerrar esta discussão, servem como o começo do que esperamos ser uma importante conversa sobre o hibridismo na literatura infantil e as representações de família nele encontradas.

## COMO NOSSOS PAIS: RELAÇÕES ENTRE PAIS E FILHOS EM LIVROS HÍBRIDOS PARA CRIANÇAS E JOVENS

O que entendemos hoje por família não é o mesmo que entendiam nossos antepassados, ou aqueles que vieram antes deles. O conceito do que constitui uma família não é estanque, e tem se metamorfoseado no curso da história para acompanhar a maneira com que damos significado à realidade. Influenciados pelo nosso tempo, cultura e sociedade, temos desenhado novos contornos para o que compreendemos como um núcleo familiar. E à medida que o fazemos, damos significado também aos papéis daqueles que constituem esses núcleos.

Pais e mães ocupam um espaço importante em meio à essa compreensão do que constitui uma família. Em uma visão conservadora e biológica, a família começa a partir de um par deles: um pai e uma mãe. Eles são os progenitores, aqueles que dão a vida à sua prole. São também aqueles que cuidam desses filhos, que garantem a sua segurança e que os educam nas tradições da sua cultura. Em uma visão menos conservadora e mais contemporânea, passamos a entender que nem sempre famílias são compostas por um pai e uma mãe. Às vezes elas são compostas apenas por um deles, ou por dois pais ou duas mães, ou quem sabe nenhum: avós, tios, irmãos ou outros familiares fazem as vezes de pais ou mães. Parece que o entendimento a que se tem chegado é de que pais não são necessariamente aqueles determinados pelo fator genético, ou seja, aqueles que geram a vida, mas sim aqueles que nutrem a vida, aqueles que a cuidam.

As atribuições à cada figura (pai ou mãe) também tem se modificado conforme nossa percepção sobre gênero e sexualidade mudam, desenraizando aos poucos concepções como, por exemplo, a ideia de que o cuidado das crianças seria de responsabilidade da mulher, enquanto o papel do homem seria o de trabalhar para prover para sua família.

Se a maneira com que entendemos a ideia de família e o papel dos pais tem mudado, também muda a maneira com que vemos representados esses ideais na literatura infantil. Como destaca Mallan ao analisar a representação de gênero na literatura infantil (2012, p. 12), “apesar da predominância dos textos para crianças que continuam a oferecer maneiras normativas de ser, em particular, formas normativas de comportamento de gênero, existem textos que resistem ao impulso de ser ‘como os outros’ ao explorar subjetividades alternativas”[2].

Com isso em mente, analisemos os dois livros contemporâneos que retratam famílias, pais e filhos, à luz dos já mencionados conceitos de hibridismo e de livro ilustrado.

Comecemos pela obra que retrata uma relação entre mãe e filho: **Meu Pequenino**, livro de 2016 publicado em 2019 no Brasil pela editora Amelì. A obra é assinada por Germano Zullo, o escritor, e Albertine, a ilustradora.

2 No original: Despite the prevalence of children’s texts which continue to offer normative ways of being, in particular, normative forms of gender behaviour, there are texts which resist the pull for characters to be “like everyone else” by exploring alternative subjectivities.

*Meu pequenino* combina elementos simples para criar uma narrativa profunda sobre o amor, o tempo e o ciclo da vida. Com uma prosa delicada, ilustrações à lápis e um projeto gráfico que beira ao minimalismo, o livro tem como protagonistas uma mãe e um filho. A poética tecida por Germano Zullo e Albertine é a de uma dança perfeita entre esses personagens, mas também entre palavra e imagem. A aparente simplicidade do formato, dos textos visual e verbal, é apenas isso: aparente. Combinados, esses recursos são um convite à produção de múltiplos sentidos e leituras.

Observemos primeiramente o formato da obra. A capa, da mesma cor das páginas internas, traz uma mulher, os braços dobrados, os olhos fitos em algo tão pequeno que cabe em suas mãos quase fechadas. É como que o começo da história que iremos encontrar no seu interior. As guardas internas são a única cor que temos no livro: são de um azul turquesa delicado e sutil, mas não trazem ilustrações ou adornos. Há um foco claro: o desenho e palavra.

Ao abrir a capa, vemos que palavra e imagem dividem espaço na página direita do livro, a "página nobre", "[...] aquela em que o olhar se detém na abertura do livro" (VAN DER LINDER, p. 68). Não há palavras ou imagens nas páginas da esquerda. Essa estratégia de diagramação circunscreve o espaço em que o texto será lido. Ela também faz com que o movimento da narrativa seja ritmado pelo passar das páginas: a história progride conforme um quadro se justapõe ao anterior.

Não ao acaso, a casa editorial brasileira que publicou a obra afirma que *Meu pequenino* também pode ser apreciado como um *flipbook*. Se, à guisa desse formato, passarmos rapidamente as páginas da obra sequencialmente, perceberemos que efetivamente essa é uma maneira de lê-la: não apenas nas imagens, mas no movimento das imagens. Na relação que, entre si, as páginas criam. Pois, quando combinadas, temos uma dança – considerando o teor da narrativa, poderia se dizer temos um ciclo. Embora diferente da leitura do texto visual e verbal combinados, essa também é uma leitura possível.

A forma com que essa narrativa se apresenta, assim, é fundamental para a sua leitura, nos lembrando que, como coloca Isabelle Nières-Chevrel, "o livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro" (NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, 2000, apud VAN DER LINDEN, Sophie, 2014, p. 86).

Nos detenhamos, então, à relação entre as palavras e as ilustrações de *Meu pequenino*. Como dito, a capa anuncia o que iremos encontrar no interior do livro, começando, de certa forma, a história. Na primeira página, nos deparamos com a mulher, alta, sozinha, nos fitando silenciosa. Logo surge o pequenino em suas mãos, e sua atenção se volta para ele. Tanto texto visual quanto verbal o endereçam: os olhos da mãe se voltam ao filho, e as palavras o interpelam: "Aqui está você…", ela começa.

Enquanto o texto verbal tece um monólogo da mãe para o filho, declarando-lhe seu amor, manifestando o seu desejo de contar-lhe tudo, de ensinar-lhe sobre tudo; o texto visual mostra a dança da vida entre eles. No começo, é ela quem o embala nas mãos, nos

braços, até que não pode mais suportá-lo. Depois, é ele quem segura a mãe, nos braços, nas mãos, conforme ela vai ficando cada vez mais pequenina, como ele havia sido.

No texto verbal, embora a mãe diga o quão importante são as coisas que tem a dizer, ela nunca chega a efetivamente verbalizá-las. É como se não houvesse tempo o suficiente para fazê-lo antes do fim. A mãe tem tanto a contar ao filho e parece que acaba por dizer tão pouco.

Mas o que vemos nas ilustrações é como seu filho vai se tornando maior, o quanto dela ele acaba por incorporar em si mesmo, nos gestos, imitando os seus movimentos, na forma como se comporta, e até em como se assemelha a ela fisicamente. Embora não transmita verbalmente o conhecimento que parece querer compartilhar, a mãe, pelas suas ações (que só vemos no texto visual), diz ao filho tudo que precisa ser dito.

A mudança de tamanho das personagens é um recurso simbólico poderoso. As ilustrações mostram o movimento de aumento e diminuição proporcional entre as personagens, página a página. Essa mudança mimetiza uma inversão que por vezes acontece literalmente na vida, quando os filhos ficam maiores que os pais. Mas é sobretudo a mimese de uma mudança metafórica, de como aquilo que é dos pais passa a seus filhos, e de como os papéis se transformam com o passar do tempo.

O texto verbal também sugere isso, na sequência de páginas acompanhadas dos versos: “É a nossa história. E quando eu a tiver contado. Ela te pertencerá. Para sempre”. Ao vermos as imagens, sabemos que a história deles está dentro de cada um.

Embora sejamos capazes de separar os textos que compõem essa obra, o resultado da leitura individual das esferas verbal e visual é muito diferente da força poética que encontramos na combinação das linguagens. Isso porque esses textos estabelecem entre si a já mencionada relação de interdependência, e também porque fazem contraponto um ao outro. Não se repetem, não se ecoam, mas se complementam.

Em *Meu pequenino* vemos o poder do elo entre mãe e filho se materializar e crescer. O retrato pintado pela obra é o da família como uma forma de espaço de acolhimento e segurança, mas, nesse aspecto, é curioso perceber como os papéis de mãe e filho mudam e até são trocados (em um momento, ela o tem no colo e, no fim, é ele quem a segura em seus braços).

Além disso, o retrato de uma mãe que se percebe sem tempo de ensinar tudo a seu filho afasta a imagem de uma matriarca de certa forma “perfeita” em todos os aspectos. A própria ausência de um outro progenitor também é desafiadora ao modelo mais conservador de família. À história não importa se há outra mãe, outro pai, se o elo é biológico ou apenas afetivo, mas que há mãe e filho, e a relação entre eles. Todavia, a narrativa da mãe solteira, da mulher que cria seus filhos com base em suas próprias forças, é uma velha conhecida da nossa realidade, em que milhares de famílias brasileiras são compostos por uma mãe e seus filhos.

Ao fim do livro, estamos de volta ao começo, mas com outro personagem. O silêncio

do texto verbal nos deixa na expectativa, na esperança de que talvez a dança se repita, ou se altere, ou se reescreva. Mas não temos como saber e, com isso, somos convidados a imaginar.

De maneira muito similar a *Meu Pequenino*, a obra **O passeio** retrata a relação entre pais e filhos, mas, nesse caso, entre pai e filha. Com texto verbal de Pablo Lugones e texto visual de Alexandre Rampazo, a obra publicada em 2017 pela editora Gato Leitor também combina elementos simples para contar uma história poderosa sobre o amor, o tempo e o ciclo da vida.

Como o título indica, o livro leva o leitor em um passeio de um pai e sua filha. Com traços simples, combinações de cores sugestivas e palavras bem colocadas, essa obra é imbricada em sentidos diversos. Com singeleza, a narrativa de Lugones e Rampazo é um convite ao embarque nessa pequena jornada.

O objeto livro em si se apropria da forma horizontal para contar a história, a ilustração se estendendo pela página dupla, criando assim um fluxo no passar de páginas. A técnica usada parece ser a de "montagem", conforme definida por Sophie Van der Linden (2011, p. 78):

> A montagem é apreciada num primeiro momento em função do folhear do livro, do encadeamento das páginas duplas da primeira em direção à última. [...] A leitura desencadeia literalmente um processo que se assemelha a uma câmera realizando um ***travelling***. [...] A repetição de um motivo, a ligação plástica entre as imagens, o deslocamento de uma personagem são suficientes para inserir cada dupla dentro de uma sequência.

Tudo começa com o pai ajudando a filha a se equilibrar sobre uma bicicleta (sem rodinhas). Por alguns quadros, a menina segue sozinha, mas pouco depois do primeiro impulso, o próprio pai aparece sobre outra bicicleta, e a acompanha no caminho.

Eles seguem assim o passeio. Por vezes, um segue na frente do outro, em outras, andam lado a lado. Conforme as páginas passam, o tempo também o faz: vemos os personagens crescerem e envelhecerem, suas aparências comunicando a sua transformação. Também vemos o dia passar: a narrativa começa quando está claro, e o céu vai aos poucos mudando de cor: dos tons acinzentados, passando por azuis brilhantes ao lusco-fusco, até o efetivo anoitecer.

Enquanto isso, o texto verbal vai enredando a trama de maneira poética e metafórica, estabelecendo relações entre o passeio e o próprio seguir da vida. A voz da narrativa é da filha, que parece refletir em retrospecto sobre o que está narrando. Em alguns momentos, ela pondera sobre as escolhas que fazem, se seguem juntos ou separados, notando que, por vezes, o afastamento é natural. Em um momento, a narradora diz: "Eu não quis ficar para trás e abri caminho para novas descobertas, sem medo de cair", explicitando as aventuras da juventude em que engaja, deixando o seio familiar temporariamente distante.

O fato da bicicleta da personagem feminina estar sem rodinhas auxiliares também

é um recurso metafórico importante. A retirada das rodas de apoio de uma bicicleta geralmente é um rito de passagem. Como um ritual, esse gesto simbólico aponta para um ganho de independência da personagem, que já sabe se equilibrar sozinha, e que vai aprendendo a trilhar o seu caminho.

Durante todo o percurso, os personagens também são acompanhados por uma borboleta azul. A presença desse inseto há de ser notada com atenção, já que ele é carregado de um simbolismo emblemático. A figura da borboleta está associada à metamorfose. Sua presença no texto visual prenuncia as transformações que estão para ocorrer ao longo da narrativa.

Também é importante notar que a borboleta, por boa parte do texto, está mais próxima à figura do pai do que à da filha. Mesmo que as mudanças nele talvez não sejam tão aparentes para além da idade, isso parece indicar que a figura paterna também está em constante transformação, à guisa da menina.

A noite chega à narrativa no mesmo momento em que o pai sai de cena. A sua ausência é percebida pela filha, que lamenta a perda da figura paterna. Também desaparece, por um átimo, a borboleta. Mas então esse momento passa, a borboleta aparece novamente, e a protagonista volta a subir na bicicleta, dessa vez com uma luz acesa para lhe guiar o caminho.

A transformação ocorre mais uma vez, e assim parece que voltamos ao começo do ciclo. O dia torna a estar claro, e na ponta da página direita se vê a roda de uma bicicleta pequena. É a sugestão necessária para entendermos que os papéis foram passados adiante, que agora a filha também é mãe, que esse marco também faz parte do seu passeio.

O texto vai além, porém, e explicita isso. Tanto o texto verbal quando visual explicam o que poderia facilmente ter ficado apenas sugerido: eles dizem com todas as letras e linhas que há um filho, que o passeio continua. É desnecessário, especialmente em uma obra com tamanha sensibilidade poética. Um leitor atento, seja criança ou adulto, conseguiria depreender a mesma mensagem sem que ela fosse dita explicitamente. O silêncio, afinal, também é capaz de dizer muito.

*O passeio*, porém, não perde seu valor em razão desse excesso de zelo. O livro traz uma narrativa bem construída e profundamente poética sobre a relação entre pai e filha, e a incrível jornada que é a vida.

Além disso, o livro retrata a figura paterna de maneira contemporânea. Como em *Meu pequenino*, aqui não há outro pai, uma mãe, outros membros da família: apenas pai e filha. E eles são uma família. O pai é uma figura presente e importante no caminhar da vida de sua filha, acompanhando-a em todos os momentos, mesmo que por vezes à distância. Ao final, temos uma mãe e um filho, também sem a figura de um outro pai ou uma outra mãe. A presença constante de um pai que não só observa a criação de sua filha, mas participa e acompanha sua evolução, afasta-se da imagem conservadora do pai como provedor da casa, como figura distante e geralmente ausente na efetiva criação dos filhos.

Tanto *Meu pequenino* como *O passeio* sugerem a ideia da vida como um ciclo. Começamos com pais e filhos, e por fim há a ideia de que talvez os filhos venham a se tornar pais. Nos momentos finais das narrativas, os pais, figuras tão importantes nas vidas de suas crianças, saem de cena. Os filhos são deixados com as responsabilidades do mundo, na solidão, possivelmente para eles mesmos darem um rumo para a sua caminhada – ou a sua dança ou seu passeio de bicicleta.

É verdade que estamos diante de um retrato que traz a família como espaço acolhedor e de refúgio, quase romantizado. Fernando Azevedo (2015, p. 14 - 15), em análise da construção cultural das representações de família na literatura infantil portuguesa, coloca que "a família é, no fundo, apresentada como o reduto da proteção e do cuidado, o calor que garante a continuidade e a segurança, em oposição aos lugares inóspitos do mundo onde reina a insegurança e o sofrimento". Relembrando a afirmação de Alston (2008), a família é o ponto final da jornada do herói, o momento em que a paz é restaurada, e é o objetivo de muitos personagens para além de Ulisses em sua Odisséia.

As famílias de *Meu Pequenino* e *O passeio* são felizes. São espaço de acolhimento e proteção. Existe uma relação claramente saudável entre os pares mãe/filho e pai/filha retratados nessas obras. Longe de uma crítica, esse é um ponto importante ao se pensar a recepção desses textos e a importância dessa forma de retrato. Afinal, famílias infelizes também existem, como celebremente nos lembrou Liev Tolstói (2017, p. 3) na primeira frase de seu *Anna Kariênina*: "Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira".

Aos poucos, a literatura infantil pode (e deve) se tornar um espaço também de crítica ao ideal, um espaço onde uma outra utopia possa se estabelecer. Por ora, talvez seja um pouco inevitável vivermos, de alguma forma, como nossos pais. Mas, nas sábias palavras de Belchior, *o novo sempre vem*.

## AVÓS: UM PROTAGONISMO ANUNCIADO

Como já dito, as referências que se tem de família mudaram, sobremaneira, nos tempos atuais. Se, antes, os avós eram pessoas que dependiam ou "necessitavam" de seus filhos e netos, hoje, esses avós participam muito mais dos núcleos familiares e, inclusive, da educação não formal das diferentes gerações que os sucedem, como os meninos e meninas que convivem muito mais próximos dos pais de seus pais. Ramos (2015, p. 192) nos alerta dessa tendência ao destacar que:

> A maior longevidade tem modificado de forma importante as configurações familiares e os laços entre as gerações. Hoje, os avós não apenas têm a possibilidade de ver seus netos nascerem e crescerem, mas também tornarem-se adultos e, muitas vezes, pais. Ao longo desse período estendido de coexistência, os avós podem assumir diferentes significados na vida dos netos, mudando o tipo de interação estabelecida, assim como a própria

intensidade do contato, quando estes são crianças, adolescentes ou adultos.

Essa percepção trazida por Ramos permite um contraponto entre textos escritos em momentos afastados temporalmente, mas que ajudam a compreender do que se pretende tratar quando se lança mão de obras, historicamente, marcadas e de outras de publicações recentes.

O papel dos avós também tem representações diversas na literatura infantil no decorrer dos tempos. Tome-se, por exemplo, uma avó que é a mais famosa de todas: a de *Chapeuzinho Vermelho*, principalmente na versão de Charles Perrault. Aquela avó, que precisava de apoio da neta, surgia em uma relação passiva diante da proposta da própria história, pois ela estava à mercê do apoio da família naquele momento.

Não se pode esquecer, todavia, de que foi aquela avó que endereçou a protagonista do conto um capuz ou chapeuzinho vermelho, como que sendo ela a anunciante da fase de transição a que sua neta – e outras tantas meninas – estariam sujeitas em determinado momento de suas vidas. Chevalier e Gheebrant (1996, p. 944) descrevem, em seu *Dicionário de Símbolos*, o vermelho como “símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho”. Não ao acaso, o capuz dado à famosa personagem tinha essa cor.

A avó de Chapeuzinho surge, no conto, com um valor essencial que fica apagado quando se pensa na própria protagonista, que é a única, entre tantas outras personagens daqueles famosos contos, que acaba sendo articuladora de suas próprias escolhas, dando a ela um caráter menos fantástico e, portanto, abrindo uma porta para um mundo mais real.

Em Perrault, a decisão da menina a leva a sucumbir pela força da tradição da época. Todavia, na versão dos Grimm, Chapeuzinho recebe uma nova chance e, em razão disso, resgata a si mesma e à sua avó. É notório que a avó tenha um papel significativo no que se refere ao enredo, mesmo que um século separe a “primeira” versão da sua “nova” interpretação. Sem a relação estabelecida no conto primordial, não haveria tantas referências para que se pudesse olhar para a obra sob uma perspectiva distinta. E sem as mudanças na sociedade ocidental, não haveria essa outra maneira de se olhar a narrativa da menina de capuz vermelho.

Se levarmos em consideração que os avós, atualmente, ocupam um papel bem mais relevante nas relações familiares e, por essa razão, são mais presentes no cotidiano, não seria de estranhar que as memórias constitutivas de muitas crianças perpassam por essas relações, sobremaneira, no que se refere a afetividade. Dessa forma, aqueles avós que dependiam de seus filhos, hoje protagonizam uma relação diversa daquela do conto primordial que, em uma leitura desavisada, não focava nas possíveis interpretações da figurada conhecida avó. Vale lembrar do que nos aponta Bettelheim (2000, p. 210), referindo-se à versão dos Grimm para o famoso conto:

> Como mencionamos anteriormente, os irmãos Grimm também apresentam uma variação importante de “Chapeuzinho Vermelho” que consiste essencialmente de um acréscimo à estória básica. Na variação, eles contam

> que, posteriormente, quando Chapeuzinho Vermelho leva de novo doces para a avó, outro lobo tenta atraí-la para fora do caminho correto (da virtude). Desta vez a menina corre para a avó e conta-lhe o sucedido. Juntas, trancam a porta para que o lobo não possa entrar. No final o lobo escorrega do teto e cai numa tina cheia de água e morre afogado. A estória termina, “Mas Chapeuzinho Vermelho voltou feliz para casa, e ninguém lhe fez nenhum mal”.

Consideramos importante trazer a figura da avó de Chapeuzinho para refletir sobre o histórico do papel dos avós na literatura infantil, uma vez que, se eram mencionados nos contos e se assim o foram, já anunciavam um papel significativo na vida das famílias. Chapeuzinho poderia ter ido visitar uma tia, uma vizinha ou qualquer outro parente, mas a opção da narrativa traz a avó como personagem do famoso enredo.

Dito isso, trazemos para reflexão e análise duas obras que nos fizeram pensar sobre a produção de obras para crianças e jovens que tangenciam o tema.

A escolha dos textos partiu do histórico para chegar ao contemporâneo, independentemente de ser canônico ou recém-lançado. À luz do fenômeno de hibridação de linguagens, a seleção buscou obras em que diferentes campos de significação possam ser ativados. Cagneti (2013, p. 12) chama a atenção para esse fato, quando escreve sobre a nova concepção do leitor:

> É preciso, portanto, que se observe, compare, contraponha o lido com o contexto atual, resgatando contextos anteriores, percebendo aquilo que está nas linhas que, por sua vez, apontam para as entrelinhas [...] pedindo conhecimentos anteriores, leituras de textos do passado, contato com outros procedimentos literários, os quais, de algum modo, se farão presentes nesse emaranhado no qual vivemos.

Pois, considerando todos os olhares que o leitor pode ter, não mais somente para com palavra escrita, a hibridação ganha forma e conteúdo. Com isso, a leitura imagética ganha status dialógico, ultrapassando as barreiras do que antes era estático e quase monológico.

Dessa forma, trazemos para discussão uma obra de Júlia Medeiros e Elisa Carareto: **A avó Amarela**, publicada em 2018, pela ÔZe Editora. Como o título sugere, as autoras apresentam em sua obra uma figura agregadora que chamam de Vó Amarela. O foco narrativo traz um tom sensível que aproxima e identifica os leitores ora por meio suas memórias, ora por permear realidades cotidianas de muitas famílias.

A casa e a vizinhança da Vó Amarela são um espaço em que o real, a memória e a fantasia se misturam, à guisa dos contos maravilhosos. Aqui, o espaço rural dos contos primordiais é preenchido por espaços urbanos, todavia, permeados por uma certa “magia”, como quando se lê: “Feira era um lugar onde cabiam todas as cores do mundo. [...] Privilégio da freguesia - me explicou o moço”.

A Vó Amarela vivia em um espaço acolhedor e se relacionava com o mundo que a cercava e, apesar da imagem “emblemática” do domingo como dia de encontro com a

família, ela tinha marcas que a faziam, cotidianamente, presente: “Minha avó cozinhava lembretes” e “Com essa maneira de escolher as lonjuras, poderíamos visitá-la em cada mordida”.

A par da narrativa verbal sensível, há que se considerar com igual valor a ilustração da obra, que faz com que o livro traga um hibridismo competente e que constrói uma autoria indissociável, em um diálogo surpreendente entre palavra e imagem. Em uma página, o texto verbal diz: “A boca de minha avó passava as noites de molho num copo, em cima do criado-mudo, sem dizer palavra”, enquanto na outra vemos um recorte de um copo com um sorriso, também recortado, dentro dele.

O texto e a imagem fazem um jogo linguístico harmonioso. Tal harmonia dá a ilustração um status semelhante ao da escritura da obra, movimento esse que vem sendo observado em outras tantas publicações contemporâneas. A obra nos oferece muitos caminhos que são acionados por texto e imagem durante toda a narrativa/leitura. Colagens, pinturas, montagens dependem de um olhar demorado do leitor, para que possamos compreender/interpretar todo o universo que nos é oferecido, gentilmente, pelas autoras, não deixando de mencionar as cores, a diagramação da obra, que já na capa nos convida a fruição de um texto cheio de boas surpresas, em uma narrativa híbrida muito sensível.

A Vó Amarela ainda traz em seu codinome a cor “das espigas do verão já anunciadoras do outono quando a terra se desnuda perdendo seu manto de verduras [...] ela é então a anunciadora do declínio, da velhice e da aproximação da morte” (CHEVALIER e GHEEBRANT, 1996, p. 40 - 41), todavia, essa avó tem muito mais um tom de eternidade, de “felizes para sempre” como a de quase todas as avós, sejam elas amarelas, azuis, vermelhas, enfim.

A Vó Amarela traz a figura da avó sob um ponto de vista de identidade familiar, permeando sentimentos como saudades, memória afetiva, e importância da família como rede de relações, mas desloca aquela figura dependente para um protagonismo, já anunciado em outros tempos e em outras histórias. Muito mais está por dizer, mas, fica a ideia de visitar a Vó Amarela e depreender outros olhares sobre o texto.

Se a obra de Júlia Medeiros e Elisa Carareto traz a figura da avó como protagonista, a de Valter Hugo Mãe, *As mais belas coisas do mundo*, publicada no Brasil sob o selo Biblioteca Azul da Editora Globo, apresenta-nos a figura do avô. Um avô em uma situação diferente da Vó Amarela, que é apresentada em sua relação com parte grande da família e em movimento constante de inserção nesse grupo.

O avô da história de Mãe chega até nós com um foco narrativo de “alguém, magro e ainda pequeno” remetendo a mesma relação de identidade encontrada em Medeiros e Carareto, mas, de uma forma mais introspectiva, por se tratar de uma relação mais específica entre avô e neto, descrevendo diálogos e longas conversas entre eles.

O avô chama a atenção do neto para o mundo ao seu redor e para o que se precisa desvendar – “meu avô dizia que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o

importante era seguir procurando. Estar vivo é procurar". Esse é o tom da obra, sempre na direção de instigar o menino durante as conversas.

A figura da mãe e do pai surgem no decorrer da história, mas o foco está justamente na representação do avô, que, ao fazer perguntas ao neto, faz com que ele procure respostas para o mundo ao seu redor, e fazendo as perguntas, apresenta esse mundo ao menino. A grande questão, que inclusive dá título ao livro, é "Quais seriam as mais belas coisas do mundo?". No momento da pergunta, o menino não soube responder ao avô, mas, muitas outras foram sendo respondidas, descritas nas longas conversas entre eles e que enredam o texto.

Ao final da obra, o menino entende que o avô "precisou morrer", pois "cansara-se e morrer era como deixar-se sossegar". O menino aprendeu "que o sossego do avô, era do tamanho de nossa solidão" e, enfim, descobre que o avô "era como todas as coisas mais belas do mundo, juntas numa só".

Na medida em que a história nos é apresentada, vão surgindo imagens, desenhos, recortes e colagens a cada virada de página. Nas ilustrações, como que dando brechas para possíveis leituras, surgem palavras escritas no meio das gravuras: professores, mães e filhos, cães e por último, cadeiras, instigando o leitor a construir um percurso de sentido para entrar no texto.

Há de se notar que somente as páginas dos textos escritos recebem numeração. Esse movimento pede ao leitor que dê atenção a todas as páginas, não somente as que enredam, linearmente, a narrativa, e o que parece um detalhe na diagramação da obra, traz em si uma relação relevante para os novos modos de ler. Se antes as ilustrações eram meras reproduções do escrito, hoje elas compõem a leitura de muitas obras que vemos publicadas e são muito mais que coadjuvantes nesse processo.

Mãe é o único autor da obra, isto é, escreve e ilustra sua história; e, para que nada se perca, ele traz imagens com muitos referenciais que precisam ser considerados para que possamos compreender a complexidade de sua mensagem.

A relação palavra e imagem em Mãe apresenta quase uma terceira leitura do texto, uma leitura paralela a ela mesma. Esse movimento de leitura é comum em obras híbridas. Essa mesclagem de diferentes discursos e linguagens abre uma oportunidade para que as possibilidades dialógicas ultrapassarem as barreiras do que era mantido até então fixo, e é dessa maneira que o processo de hibridação se desenvolve e se constitui.

O mesmo amarelo presente na obra de Medeiros e Carareto, na obra de Mãe simboliza um fim de trajetória, amadurecimento. O fim de um, o avô, abre caminho para o início do outro, o neto. Mãe traz o cinza, que, arriscamos dizer, com licença poética, é apagado, frio, mas que serve de base para muitas outras cores e remonta ao prateado da existência humana.

Ambas as obras apresentam diversidade de imagens e propiciam novas formas de ler, como anuncia Cagneti. Novas formas são possíveis também, se houver diálogo entre

texto e imagem, para que essa deixe de ser apenas “detalhe” nos livros e se transformem em parte imprescindível aos olhos do leitor.

## O FIM DO PASSEIO: UM NOVO COMEÇO?

A maneira com que retratamos famílias na literatura e, principalmente, na literatura infantil ilustrada, tem se transformado nas últimas décadas. Ora, a bem da verdade, a própria maneira com que fazemos literatura está em metamorfose. Ao combinar diferentes linguagens (verbal, visual e material) para produzir sentidos, os livros a que chamamos de híbridos criam novas formas de ler, de apreender e interpretar a realidade. Porque também tem se modificado a nossa própria maneira de dar significado ao mundo, às relações e às instituições sociais de que fazemos parte.

Em seus retratos contemporâneos, vemos a família sob um prisma diferente. Os papéis de gênero no núcleo familiar têm se flexibilizado, assim como a sua própria constituição. Familiares antes mais apartados do núcleo principal, como os avós, têm ganhado espaço e cena entre as figuras que povoam os imaginários de jovens leitores.

Não se pode negar que tais retratos ainda são predominantemente conservadores em ideologia, considerando que projetamos ideais românticos para com muitas das relações entre pais, filhos, avós e netos. É preciso ter olhar crítico e clareza de que tipo de família estamos lendo, e de que forma podem ser lidas essas interpretações da realidade.

Em se tratando de concatenação e imbricamento de linguagens, vemos cada vez mais o aparecimento de obras que se aproveitam, cada uma de sua forma, das diferentes linguagens ao seu dispor para produzir novos sentidos. O formato do livro, as cores, as técnicas de ilustração, a estratégia de disposição do conteúdo e o texto verbal são os elementos básicos com que escritores e ilustradores dão significado ao nosso mundo. O intertexto entre as obras contemporâneas e suas predecessoras, clássicas ou não, é também uma forma de hibridação. Um bom leitor é capaz de reconhecer esses elementos e interpretar essa miríade de signos, inserindo o seu olhar nessa leitura.

Este estudo exploratório arranha apenas a superfície de um repertório amplo de livros ilustrados publicados no Brasil que abordam, de alguma forma, a temática da família. Longe de encerrar o assunto, ele pretende apontar para uma seleção de obras que acompanham a tendência de transformação da realidade e das maneiras de lê-la e representá-la. Ao leitor, fica o convite para que venha a explorar esse território da dúvida a que María Teresa Andruetto (2017) se refere, e que esteja disposto a questionar a realidade e as suas representações.

## REFERÊNCIAS

ALSTON, Ann. **The family in English children’s literature**. Nova Iorque: Routledge, 2008.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

AZEVEDO, Fernando. Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura infantil portuguesa contemporânea. **Tropelías**: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Saragoça, n. 23, 2015, p. 14 - 21.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: Novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Edusp: São Paulo, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1996.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. Línguas e Letras. Cascavel, v. 17 n. 35. p. 291-294, mai. 2016.

LUGONES, Pablo; RAMPAZO, Alexandre. **O passeio**. São Paulo: Gato Leitor, 2017.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2019.

MEDEIROS, Júlia. CARARETO. Elisa. **A avó amarela**. São Paulo: OZé, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MALLAN, Kerry. (Un)doing Gender: Ways of Being in an Age of Uncertainty. In: BHROIN, Ciara; KENNON, Patricia (Orgs.). **What do we tell children?**. Newscastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012, p. 12 - 25.

RAMOS, Anne Carolina. Os Avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, jan./mar, v. 40, n. 1. 2015. Acesso em 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645343>.

TOLSTÓI, Liev. **Anna Kariênina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZULLO, Germano; Albertine. **Meu pequenino**. São Paulo: Amelì, 2019.

# CAPÍTULO 15

# PROTAGONIZANDO E SUBMERGINDO NO ODS 6: UMA PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Andreia Oliveira Barreiros**
Universidade Federal de São Paulo, Diadema
http://lattes.cnpq.br/2157076275004099

**Rachel Helena Gachet Silva**
Universidade Federal de São Paulo, Diadema
http://lattes.cnpq.br/8447102050856491

**Suellen Gueiros Ruiz**
Universidade Federal de São Paulo Diadema
http://lattes.cnpq.br/7438045649050854r

**RESUMO:** Desde os anos iniciais do ensino básico é instruído sobre o papel indispensável e a importância da água para a vida na Terra, sendo reforçado em anos posteriores. Entretanto, nem sempre há aprofundamento dessa temática, que possibilita abordagens por diversas perspectivas, que enriqueça o ensino sobre natureza, meio ambiente e qualidade de vida, conforme propõe o Currículo Paulista. Esse plano de aula, aborda essa temática com objetivo de conscientizar os alunos sobre o uso e limitações dos recursos hídricos, de modo a compreenderem os impactos sociais e ambientais atrelados a disponibilização destes. Paralelamente a isto, proporcionar conhecimento técnico e prático sobre fenômenos físicos e químicos envolvidos no processo de tratamento da água, realizado pela estação de tratamento e distribuição de SP, (Sabesp). Buscando ainda, relacionar as metas estabelecidas no ODS 6, de garantir a disponibilidade e manejo sustentável de água potável e saneamento para todos; melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição; proteger e restaurar ecossistemas relacionados com a água e entre outros objetivos definidos. Dentre as aulas planejadas, explorou-se diversas metodologias ativas, visto que, o uso dessas vêm se mostrando muito eficaz na aprendizagem, estimulando: autonomia, interesse e protagonismo do aluno, tendo o professor apenas como mediador/facilitador do processo. A apresentação dos ODS no ensino básico é de suma importância para formação de cidadãos, pois promove conhecimento dos problemas relacionados direta ou indiretamente com sua realidade, estudados de forma ampla, assim como as metas estabelecidas como soluções.

**PALAVRAS-CHAVE**: Ensino; Saneamento; Objetivos-Sustentáveis; Água; Metodologias-ativas.

## PROTAGONIZING AND SUBMERGING IN SDG 6: A CLASS PROPOSAL FOR CHEMISTRY TEACHING

**ABSTRACT:** From the early years of basic education, he is instructed on the indispensable role and importance of water for life on Earth, being reinforced in later years. However, there is not always a deepening of this theme, which allows approaches from different perspectives, which enriches the teaching about nature, environment and quality of life, as proposed by the Paulist Curriculum. This lesson plan addresses this issue with the aim of making students aware of the use and limitations of water resources, in order to understand the social and environmental

impacts linked to their availability. At the same time, provide technical and practical knowledge about physical and chemical phenomena involved in the water treatment process, carried out by the SP treatment and distribution station (Sabesp). Also seeking to relate the goals established in ODS 6, to ensure the availability and sustainable management of drinking water and sanitation for all; improve water quality by reducing pollution; protect and restore water-related ecosystems and among other defined objectives. Among the planned classes, several active methodologies were explored, since their use has proved to be very effective in learning, stimulating: autonomy, interest and student protagonist, with the teacher only as a mediator/facilitator of the process. The presentation of the SDGs in basic education is of paramount importance for the formation of citizens, as it promotes knowledge of problems directly or indirectly related to their reality, studied in a broad way, as well as the goals established as solutions.
**KEYWORDS**: Teaching; Sanitation; Sustainable-Goals; Water; Active-methodologies.

## INTRODUÇÃO

A água tem um papel indispensável à vida na terra, e por esse motivo a importância de sua preservação é indicada diversas vezes no currículo da educação básica. Entretanto, nem sempre há o aprofundamento dessa temática, especialmente nos anos finais, de maneira que possibilite abordagens em outras perspectivas, as quais enriquecem o ensino sobre natureza, meio ambiente e qualidade de vida, conforme propõe o Currículo Paulista.

Com o intuito de incentivar essas abordagens com novas perspectivas, foi elaborado essa proposta, utilizando alguns tipos metodologias ativas, para o ensino de química, sendo um plano de 3 aulas para turmas do 2º ano do ensino médio.

Buscou-se a elaboração de um plano que atendesse o currículo paulista, referente o uso e limitações dos recursos hídricos, fenômenos físicos e químicos do processo de tratamento da água pelas estações de tratamento, os Indicadores Brasileiros para os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU (Organização das Nações Unidas), especificamente o ODS 6: Água Potável e Saneamento. Com isso, espera-se a conscientização dos alunos sobre o uso e limitações dos recursos hídricos, de modo a compreenderem os impactos sociais e ambientais atrelados a disponibilização destes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que na Habilidade EM13CNT105, sejam analisados os ciclos biogeoquímicos e a interpretação dos efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações que minimizem as consequências prejudiciais à vida (BRASIL, 2018). No currículo Paulista do ensino médio, essa habilidade é direcionada para soluções e concentrações, ciclos biogeoquímicos; agentes poluidores do ar; da água e do solo (SÃO PAULO, 2021).

O foco de aprofundamento desse trabalho está atrelado ao tratamento da água, por separação de misturas (coagulação; floculação; decantação; filtração), o controle do pH e desinfecção (pré-cloração: pós alcalinização; desinfecção: fluoretação), a construção do filtro caseiro, (como atividade *"mão na massa")*, discutir a importância da água para as

diferentes formas de vida, tendo como referência o seu lugar de vivência, comparando com outros lugares, identificar os diferentes usos da água nas atividades cotidianas e econômicas (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária, indústria e entre outras) e relacioná-las com os objetivos sustentáveis da agenda 2030, Água potável e Saneamento - ODS 6 (ODS BRASIL, 2022) refletindo as doenças relacionadas a falta de tratamento e contaminação por poluentes e a disponibilização de saneamento básico, utilizando as metodologias ativas que vêm se mostrando eficaz na aprendizagem, estimulando a autonomia, interesse e protagonismo do aluno, e fazendo com que o professor seja mediador e facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira aula, sugere-se que o professor inicie questionando os alunos de como a água que chega nas torneiras de casa é tratada, e quais os fenômenos envolvidos no seu tratamento. Buscando viabilizar uma visita técnica enriquecedora à estação de tratamento de água de São Paulo Sabesp, indica-se o uso do vídeo “Como é feito o tratamento de água” disponibilizado gratuitamente na plataforma de streaming Youtube (MANUAL DO MUNDO, 2017).

Após a exibição do vídeo, os alunos seriam convidados a confeccionar um diário de bordo, explicando as etapas, conceitos envolvidos nos processos de separação e desinfecção e registrando suas dúvidas, simulando um caderno de campo utilizado numa visita presencial. Recomenda-se uso da sala de aula invertida como metodologia ativa, para atingir uma quantidade significativa de questionamentos, resoluções de problemas e atividades que o incentiva a recuperar, aplicar e ampliar o material apreendido *on-line* (BACICH, 2018, p.83), com o objetivo de adquirir informações técnicas sobre o processo de tratamento da água realizado pela estação de tratamento do estado de SP, desde a captação de água até a estação de tratamento, envolvendo diversas etapas, processos e fenômenos químicos e físicos presentes no tratamento da água.

Após as atividades sugere-se uma aula dinâmica sobre o Tratamento da água por separação de misturas (Coagulação; floculação; decantação; filtração) e o controle do pH e desinfecção (pré-cloração: pós alcalinização; desinfecção: fluoretação), podendo ser demonstrativa ou interativa, dependendo da disposição de recursos do meio trabalhado.

Na segunda aula, pode-se reservar para esclarecimento das dúvidas registradas sobre a visita técnica *online* e logo após seria iniciada a construção do filtro de água caseiro com garrafa pet, (modelo e materiais descritos e ilustrados no anexo 1), podendo realizar a experimentação com a filtração de água barrenta e realizando o registro no diário de bordo da descrição do experimento, resultados, observações e responder algumas perguntas realizadas pelo professor em aula. Opcionalmente os alunos poderão demonstrar esse experimento para algum membro de sua família e explicar o fenômeno de acordo com o

conhecimento adquirido nas aulas e pedir ao entrevistado responda algumas perguntas, registrando suas respostas em diário de bordo. O aluno será "professor" em sua própria casa. Esta aula, visa trabalhar a metodologia ativa - 5, onde o professor é o mediador e o aluno protagonista do seu aprendizado (BACICH, 2018, p.188).

Como tarefa de casa, ao final os alunos devem responder em seus diários, se eles acreditam que a água filtrada no filtro caseiro pode ser consumida ou se precisa de mais alguma etapa de tratamento para torná-la potável (de acordo com a visita técnica virtual, espera-se que saibam que é necessário a desinfecção da água por cloração ou fervura para eliminar microrganismos).

Após a construção do filtro, o professor deve instigar discussões sobre as doenças transmitidas por falta de tratamento de água, trazendo reflexões de quem tem acesso a água tratada, além de abordar sobre a escassez dos recursos hídricos no território brasileiro e a utilização da água no cotidiano dos cidadãos e nas atividades industriais e agrícolas.

O professor deve fazer sondagens durante toda a discussão, para que os alunos interajam comentando de suas experiencias e conhecimentos sobre o assunto que estão tendo contato, fazendo também, mediações para que os mesmos possam adquirir novas informações.

Na terceira e última aula, será uma extensão da discussão iniciada na aula anterior, com intuito de abordar sobre o ODS 6 - Água potável e Saneamento, associando-o com os processos vistos e discutidos. "Assegurar a disponibilidade, saneamento e gestão sustentável à todos", é entre os objetivos, o 6.1 - até 2030, deseja alcançar o acesso universal e equitativo à água potável e segura para todos. (ODS BRASIL, 2021).

Vale salientar, que ao direcionar os alunos à discussão, essa aula irá promover a colaboração, método presente na metodologia 7 - Design thinking, onde é trabalhado: empatia, definição ideias, prototipagem e teste, faz parte dos seus 4 princípios, visto que nas discussões e reflexões promovidas, podem surgir ideias e projetos a serem desenvolvidos para minimizar a problemática da água na atualidade. (BACICH, 2018, p.293).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta foi elaborada com intuito de abordar a temática de maneira aprofundada, dinâmica e realista, condizente com o cotidiano dos alunos, usufruindo de recursos e situações presentes em suas vidas, além de ferramentas que podem ser aplicadas em diversos cenários, como uso de plataforma digital gratuita, visto que nem sempre é possível uma excursão à estação de tratamento de água, itens de baixo custo, facilmente encontrados em suas casas para a construção do filtro, a apresentação do costumeiro caderno, como diário de bordo, onde as anotações representam a percepção do indivíduo.

Sugere-se que a avaliação seja feita de modo contínuo, através das anotações do diário de bordo e do envolvimento nas atividades propostas, visando avaliar todo o

desenvolvimento durante o processo, e captar as etapas e metodologias mais produtivas no ensino-aprendizagem dos alunos. O plano, assim como as metodologias ativas utilizadas, tem como finalidade apresentar a temática de maneira interativa e próxima a realidade dos alunos, de modos que esses adentrem ao assunto e protagonizem nas discussões e atividades, relacionando-as com situações conhecidas, seja por questões regionais da cidade onde vivem, ou notícias acessadas via internet, revistas, jornais ou televisão.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso 03/01/2022.

ECOFOSSA. **Como fazer um Filtro caseiro com garrafa pet.** Disponível em https://ecofossa.com/aprenda-fazer-um-filtro-caseiro-com-garrafa-pet/ acesso em 10/04/2022.

MANUAL DO MUNDO. **Como é feito o tratamento de água** 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cWBSF0VyiMI acesso 02/04/2022.

MORAN, J. BACICH L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, parte I p. 93, 188, 293.

ODS BRASIL. **Agenda 2030 Objetivos Sustentáveis Objetivo 6- Água Potável e Saneamento**. 2022. Disponível em https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=6 Acesso 01/04/2022.

SÃO PAULO. **Habilidades Essenciais,** 2020/2021. Disponível em https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ acesso 01/04/2022.


## ANEXOS

### Anexo I

Imagem 1: Filtro caseiro montado na aula 2.

Fonte: Ecofossa

## Anexo II:

**PLANO DE AULA**

| **Nome do/a professor/a:** | Andreia Oliveira, Rachel Gachet, Suellen Ruiz. | | |
|---|---|---|---|
| **Escola:** | Anônima | | |
| **Disciplina:** | Química | | |
| **Série/Ano:** | 2° ano | **Duração:** | 3 aulas |

**Bloco temático:**

Com base no currículo paulista:
-Natureza, ambientes e qualidade de vida.
**Com base na matriz de habilidades essenciais:**
-Tratamento de água por filtração, flotação, cloração e correção do pH. (Orientações da SEDUC para o ano letivo de 2020/2021) 2º ano EM, sendo retomada o conteúdo do 1º Bimestre, retomada (1-EM) Habilidade EM13CNT105. (SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO, 429, 430 p.)
ODS 6:
-Relacionar o objetivo 6 que integra os objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Água Potável e Saneamento da Agenda 2030.

**Conteúdo:**

**Aula 1:**
-Tratamento da água - Separação de misturas (Coagulação; floculação; decantação; filtração);
-Controle de pH e desinfecção (pré-cloração: pós alcalinização; desinfecção: fluoretação).
**Aula 2:**
-Separação de misturas de forma prática. (Construção do filtro caseiro)
-Introdução à discussão: Recursos hídricos, utilização da água para atividades humanas, industriais, agrícolas e impactos ambientais e sociais.
**Aula 3:**
-Continuação da discussão: Refletindo as doenças relacionadas a falta de tratamento e contaminação por poluentes.

**Objetivos:**

Aula 1:
-Adquirir informações técnicas sobre o processo de tratamento da água realizado pela estação de tratamento do estado de SP, desde a captação de água até a estação de tratamento, envolvendo diversas etapas, processos e fenômenos químicos e físicos presentes no tratamento da água.
**Aula 2 e 3.**
- Aprender sobre separação de misturas por filtragem e destilação simples.
Trabalhar habilidades de escrita e observação de experimentos e fenômenos científicos.
- Discutir a importância da água para as diferentes formas de vida, tendo como referência o seu lugar de vivência, e comparando com outros lugares.
-Identificar os diferentes usos da água nas atividades cotidianas e econômicas (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária, indústria e entre outras), relacionando com os impactos ambientais e sociais causados nos espaços urbanos e rurais e relacioná-las com os objetivos sustentáveis da agenda 2030, Água potável e Saneamento - ODS 6 (ODS BRASIL 2021).

**Procedimentos metodológicos:**

| **Aula 1:**<br>**Situação desencadeadora:** Questionamento aos alunos se eles sabem como a água que chega nas torneiras de casa é tratada e se eles conhecem os fenômenos envolvidos no tratamento de água. Em seguida fazer a visita virtual à estação de tratamento de água da Sabesp. (https://www.youtube.com/watch?v=cWBSF0VyiMI). Após a exibição do vídeo, repassar pelas imagens de cada etapa de tratamento, explicando no diário de bordo as etapas, conceitos envolvidos nos processos de separação e desinfecção e registrar suas dúvidas.<br>Esta aula visa a trabalhar a **metodologia ativa 1-** Sala de aula invertida, em que as atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e atividades que obriga o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material apreendido *on-line* (BACICH, 2018, p.83). |
|---|
| **Aula 2 e 3:**<br>- Esclarecimento das dúvidas registradas sobre a visita técnica.<br>- Seguindo a orientação e demonstração do professor em aula, os alunos deverão construir um filtro de água caseiro com garrafa pet, (modelo descrito em anexo), realizar a filtração de água barrenta e posteriormente realizar o registro no diário de bordo da descrição do experimento, resultados, observações e responder algumas perguntas realizadas pelo professor em aula.<br>-Opcionalmente os alunos deverão demonstrar esse experimento para algum membro de sua família e explicar o fenômeno de acordo com o conhecimento adquirido nas aulas e pedir ao entrevistado responda algumas perguntas, registrando suas respostas em diário de bordo. O aluno será "professor" em sua própria casa. Esta aula visa trabalhar a **metodologia ativa - 5,** onde o professor é o mediador e o aluno protagonista do seu aprendizado (BACICH, 2018, p.188).<br>Como tarefa de casa, no final no diário de bordo devem responder se eles acreditam que a água filtrada no filtro caseiro pode ser consumida ou se precisa de mais alguma etapa para torná-la potável (de acordo com a visita técnica virtual, espera-se que saibam que é necessário a desinfecção da água por cloração ou fervura para eliminar microrganismos).<br>*Os alunos que não tiverem condições de realizar o experimento poderão assistir o vídeo do experimento e ele mesmo e/ou familiar responder as perguntas do diário de bordo. (https://www.youtube.com/watch?v=Zhp_BxQbTYI )*<br>- Após a construção do filtro, ainda na aula 2 o professor deve iniciar discussões sobre as doenças transmitidas por falta de tratamento de água, assim como a escassez de recursos hídricos no território Brasileiro e a utilização da água no cotidiano, assim como, para a atividade industrial e agrícola, sendo que o professor deve fazer sondagens para que os alunos comentem o que já conhecem sobre o tema e fazer mediações para que os mesmos possam adquirir novas informações sobre o assunto.<br>-A aula 3, será uma aula de extensão da discussão iniciada na aula anterior, com intuito de abordar sobre ODS 6, (associando-a com os processos vistos e discutidos). Assegurar a disponibilidade, saneamento e gestão sustentável à todos, e entre os objetivos o 6.1 - Até 2030, deseja alcançar o acesso universal e equitativo à água potável e segura para todos. (ODS BRASIL, 2021).<br>Vale salientar que ao direcionar os alunos a discussão, esta aula irá promover a colaboração, método presente na **metodologia 7 - Design thinking,** onde a **colaboração** faz parte dos seus 4 princípios (BACICH, 2018, p.293).<br>Observação: No final da aula 2 solicitar os materiais necessários para o experimento que será realizado na próxima aula. |

**Avaliação:**

**-Visita técnica**
Será avaliada individualmente pela participação, através dos registros no diário de bordo.
**-Experimento prático: Construção do filtro:**
A avaliação será individual realizada através da correção do diário de bordo dos alunos.
**-Discussão:**
A avaliação será coletiva pela participação dos alunos durante a aula.

**Recursos:**

Aula 1:
**Visita técnica:**
Vídeo do canal Manual do Mundo para a visita técnica virtual.
Opcional: slides elaborados pelo professor com prints de cada etapa do tratamento do vídeo para fazer explicações após a exibição do vídeo e demonstrar os tipos de separação de misturas e outros conceitos que ache necessário demonstrar.
**Aula 2 e 3:**
**Experimento:**
Recursos para a construção do filtro.
Garrafa Pet;
Pedra brita;
Cascalho;
Carvão em lascas;
Areia;
Algodão;
Tela gaza;
**Discussão:**
Slides com informações sobre escassez de recursos hídricos no Brasil e doenças e problemas sociais causados pela falta de tratamento de água.
**Diário de bordo:**
- Caderno e caneta ou Google docs online.

**Referências:**

MOVIMENTOS DOCENTES. **5º Aula - ADE / Planejamento para construção de espaços educadores sustentáveis, notas de aula.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vJf6hDZ3KHI acesso 17/06/2021.

BACICH. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Editora penso 2018, parte I p. 93, 188, 293. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1sAB-xFOF98Hq5yb0gTkDr5U4sFhevZa1 acesso 19/06/2021.

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO. **Habilidades Essenciais, 2020/2021**. Disponível em https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ acesso 17/06/2021.

ODS BRASIL. **Agenda 2030 Objetivos Sustentáveis Objetivo 6- Água Potável e Saneamento**. Disponível em https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=6 Acesso 18/06/2021.

MANUAL DO MUNDO. **Como é feito o tratamento de água**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cWBSF0VyiMI acesso 18/06/2021.

# CAPÍTULO 16

## AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFES CAMPUS IBATIBA: A POLÍTICA DE COTAS E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS TÉCNICOS

*Data de aceite: 01/06/2022*

**Gilberto Mazoco Jubini**
Instituto Federal de Educação do Espírito Santo
Ibatiba, Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1667257631243863

**Charlles Monteiro**
Instituto Federal de Educação do Espírito Santo
Piúma, Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9386743694592047

**Shayane Ferreira dos Santos**
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/0296477304352107

**Veruschka Rocha Medeiros Andreolla**
Instituto Federal de Educação do Espírito Santo
Ibatiba, Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/6382703110654752

**Carlos Henrique Medeiros de Souza**
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/5410403216989073

Oartigofoi apresentado e divulgado no 10º Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER),2022.

**RESUMO**: Com o advento da Lei nº 12.711/2012 abriu-se uma nova perspectiva de oportunidade de acesso aos cursos ofertados pelas instituições federais de ensino pelas classes sociais menos favorecidas do país. O objetivo deste estudo foi analisar as questões referentes às ações afirmativas para ingresso, permanência e êxito de alunos nos cursos técnicos (integrados e concomitantes) ao ensino médio do Ifes, Campus Ibatiba, localizado na mesorregião Sul do Estado do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com coleta de dados por meio de pesquisa documental em arquivos disponibilizados pela instituição referentes ao período de 2015 a 2020. A análise dos dados evidenciou que os alunos ingressantes por ações afirmativas (AA) apresentam menores índices de permanência e êxito em comparação com os oriundos da categoria ampla concorrência (AC). Nos ciclos de formação do curso técnico integrado (3 anos) os resultados demonstraram a evolução dos percentuais referentes aos ingressantes e concluintes das categorias AA e AC, respectivamente 2015 - 2017 (12,50%; 50%), 2016 - 2018 (33,70%; 136,90%), 2017 - 2019 (7,14%; 80%) e 2018 - 2020 (27,14%; 80%). O resultados constatam de que a garantia de entrada dos alunos contemplados pelas cotas raciais e sociais não tem sido correspondida com as suas condições de permanência e êxito nos estudos, isso significa dizer que nem sempre a igualdade de oportunidade significa igualdade de condições, eis o grande desafio das políticas públicas para o alcance da equidade na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, Políticas Públicas, sucesso acadêmico, Cotas Raciais e Sociais.

## AFFIRMATIVE ACTIONS AT IFES CAMPUS IBATIBA: THE QUOTA POLICY AND THE CHALLENGES OF PERMANENCE AND SUCCESS IN TECHNICAL COURSES

**ABSTRACT:** With the advent of Law n⁰ 12,711/2012, a new perspective of opportunity for access to courses offered by federal educational institutions for the less favored social classes in the country was opened. The objective of this study was to analyze the questions related to affirmative actions for the entrance, permanence and success of students in technical courses (integrated and concomitant) to the high school of Ifes, Campus Ibatiba, located in the southern mesoregion of the State of Espírito Santo. This is a descriptive research, with data collection through documentary research in files made available by the institution for the period from 2015 to 2020. Data analysis showed that students entering affirmative action (AA) have lower permanence rates and success compared to those from the broad competition (AC) category. In the training cycles of the integrated technical course (3 years) the results showed the evolution of the percentages referring to freshmen and graduates of categories AA and AC, respectively 2015 - 2017 (12.50%; 50%), 2016 - 2018 (33, 70%; 136.90%), 2017 - 2019 (7.14%; 80%) and 2018 - 2020 (27.14%; 80%). The results show that the guarantee of entry of students covered by racial and social quotas has not been matched with their conditions of permanence and success in studies, which means to say that equality of opportunity does not always mean equality of conditions, that is the great challenge of public policies to achieve equity in education.

**KEYWORDS:** Inclusion, Public Policies, academic success, Racial and Social Quotas.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente as ações afirmativas estão presentes em grande parte das instituições públicas e privadas brasileiras.

Como emblema das políticas de Estado que visam a equidade social e garantia de condições igualitárias de acesso às oportunidades, tais ações têm contribuído significativamente na busca por uma sociedade mais justa no que tange a garantia dos direitos fundamentais, dentre eles a educação, foco deste estudo.

Num país com desigualdades sociais sedimentadas historicamente, ao longo de mais de cinco séculos, fazem-se necessárias ações afirmativas que mitiguem a dívida social com grupos étnicos e outras categorias sociais, a qual foram negadas oportunidades ao longo de sua existência e perpetuadas de geração em geração.

Uma forma de interromper esse ciclo de injustiças sociais, pode ser realizado através do acesso à educação, considerada uma das molas propulsoras da mobilidade social entre as sociedades modernas.

Nesse contexto, especificamente no âmbito das instituições federais de educação brasileiras, a promulgação da Lei nº12.711/2012 trouxe uma nova perspectiva de redução das diferenças abissais de oportunidade de acesso à educação pública gratuita e de qualidade entre as classes sociais no país.  A referida lei estabelece que 50% (cinquenta

por cento) das vagas ofertadas pelas instituições de ensino federais sejam destinadas a candidatos que cursaram integralmente em escolas públicas o Ensino Médio (para ingresso nos cursos de graduação) ou ensino fundamental (para ingresso nos cursos técnicos). Prevê que em cada instituição federal de ensino tais vagas serão preenchidas por curso e turno, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Por fim, a lei estabelece ainda que, para ambos níveis de ingresso (graduação ou curso técnico), metade dessas vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, ou seja, abrangendo os aspectos étnicos, inclusivos e econômicos.

O objetivo do estudo foi analisar as questões referentes às ações afirmativas para ingresso, permanência e conclusões de alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes, campus Ibatiba, localizado na mesorregião Sul do Estado do Espírito Santo.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Ações afirmativas: estudo e definições

Falar de ações afirmativas carrega em si a polêmica sobre ser a favor ou contra. Isto se deve, especialmente, ao desconhecimento de muitos sobre o tema. Para entender como se processam as ações afirmativas no Brasil, faz-se necessário uma retomada aos países onde elas começaram a acontecer.

> Segundo Barbosa (2001, p.2) as ações afirmativas tratam-se de um tema quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação. Daí a necessidade, de nossa parte, de algumas considerações acerca da sua gênese, dos objetivos almejados, da problemática constitucional por ele suscitada, das modalidades de programas e dos critérios e condições indispensáveis à sua compatibilização com os princípios constitucionais".

A expressão "ação afirmativa" foi usada primeiramente em 1935, nos Estados Unidos no texto "National Labor Relations Act", onde os beneficiários não eram os afro-americanos, mas os trabalhadores vítimas de violação de direitos trabalhistas.

O primeiro país a se consolidar na adoção de políticas sociais denominadas "ações afirmativas" foram os Estados Unidos da América. Estas ações políticas foram criadas primeiramente como mecanismos que tendiam a solucionar "o dilema americano": a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Em um momento posterior, as políticas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos (BARBOSA, 2001).

> "Ação afirmativa é um conjunto de ações e disposições de natureza jurídico-

> político extremamente polêmicas e presente há muitas décadas em países como Estados Unidos, Índia e África do Sul". (AMARAL; MELLO, p.3).

> "Ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo." (FERES JUNIOR, p.13).

Munanga (2001, p. 31) corroborando, afirma que as ações afirmativas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Conforme explicita Barbosa (2001, p.4):

> As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (BARBOSA, 2001. p4).

A análise das políticas afirmativas no Brasil, sugere que há um direcionamento especial à temática da inclusão social dos negros, como na "Convenção Internacional Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 26 de março de 1987 , bem como esforços envidados na década de 1980, por uma aliança entre sociólogos das relações raciais e movimentos sociais na luta anti-racismo, a exemplo do Centenário da Abolição e da Lei Caó, n.º 7.437, de 1985". (AMARAL; MELLO, p.4).

De acordo com SOWELL (2005), A organização do Movimento Negro utilizando-se de seus diferentes subgrupos, foi fundamental para consolidar a discussão entre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, assim como a receptividade dessas demandas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e, em especial, pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Nota-se que, apesar de alguns contratempos, a ação afirmativa está se disseminando nos países, e cada vez mais, empresas e instituições realizam alguma modalidade de programa de igualdade de oportunidades. É crescente o fato de que essas associações tomam ciência de que ofertar tratamento preferencial aos indivíduos pertencentes a grupos discriminados constitui-se numa maneira justa e eficiente de promover a igualdade, a justiça e um melhor ambiente social. Parafraseando Sowell (2005, p.24), "a ação afirmativa está se tornando uma política de Estado disseminada".

## 2.2 A Lei Federal de Cotas (12.711/2012)

A lei Federal de Cotas, Lei nº 12.711/2012, tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico (BRASIL, 2012). O Projeto de Lei nº 73/1999, que lhe originou, tramitou por mais de uma década até sua aprovação efetiva, quando 40 das 58

universidades federais praticavam alguma modalidade de ação afirmativa. Neste ano, 18 universidades federais que ainda não possuíam ações afirmativas tiveram que incorporá-las a seus processos seletivos (Feres Júnior et al., 2013).

A lei, contudo, fixou quatro subcotas: (1) candidatos egressos de escolas públicas, independentemente da cor e da renda, (2) candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente da cor, (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda. A nova lei determina ainda que a reserva respeite, no mínimo, a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o censo demográfico de 2010 do IBGE. Mais recentemente, a Lei n$^0$ 13.409 de 2016 incluiu em cada uma dessas quatro cotas, várias subcotas para pessoas com deficiência, também na proporção de sua participação na população (SOWELL, 2005. p.84).

Cotas e bônus são modalidades de ação afirmativas, sendo que, as cotas compreendem a reserva de uma porcentagem ou número fixo de vagas disponíveis a serem preenchidas por pertencentes a um determinado grupo, enquanto a ocupação das vagas restantes é decidida de acordo com a livre concorrência. Nos processos seletivos que se balizam por critérios quantitativos, como as notas de corte no vestibular, o bônus diz respeito a pontos extras direcionados aos candidatos provenientes de determinados grupos (FERES JUNIOR et. al., 2018, p. 19).

No quadro 1, pode ser observado o sistema de reservas de vagas, segundo o que é proposto na Lei de Cotas.

Quadro 1: Sistema de número de vagas

Fonte: MEC, apud Feres Junior (2018)

A utilização da Ação afirmativa como critério de classificação, não elimina a avaliação das qualificações dos candidatos. Ela pode ser encarada como um instrumento para localizar as aptidões, que de outra forma seriam perdidos por causa da pobreza e de outros obstáculos sociais produzidos pela discriminação.

Segundo Feres Junior (2003), a ação afirmativa no ensino superior brasileiro se disseminou, concomitantemente, à expansão de vagas nas universidades estaduais e federais, devido à criação de novos Campi. As universidades federais, atualmente aderem totalmente ao sistema proposto pela Lei de Cotas. Enquanto as universidades estaduais, a adesão é da maioria delas, em torno de 80%. (FERES JUNIOR, 2003).

## 2.3 As Ações Afirmativas nos Institutos Federais de Ensino

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria com a Lei nº 11.892/2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais. As finalidades e objetivos dos institutos federais de educação tecnológica revelam vocação de agente com poder transformador da realidade socioeconômica nas regiões de abrangência, pois busca apoiar os processos educativos que promovem a emancipação do cidadão, uma vez que incentiva a geração de trabalho e renda (BRASIL, 2008).

Com a lei de criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, houve uma interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ampliando a oferta de vagas de ensino profissionalizante, inclusive do ensino médio integrado, em regiões menos favorecidas e carentes de profissionais qualificados, levando o acesso à educação e a educação profissional para fora dos grandes centros (DE MORAES, 2018, p.2).

Desta forma, a Lei nº 12.711/2012, permitiu tornar os Institutos Federais de Educação mais acessíveis à população de baixa renda e “minorias” historicamente segregadas do desenvolvimento econômico brasileiro. Vale ressaltar que é fundamental que sejam garantidos o acesso, a permanência e o êxito destes alunos que entram nos Institutos Federais. Percebe-se que as políticas públicas criadas facilitaram o acesso, mas não garantem a continuidade com sucesso.

Araújo (2011, p. 287), relaciona o direito à educação à oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência, mediante educação com qualidade para todos.

Segundo Custódio e Silva (2020), faz-se necessário que a escola promova ações que evitem a evasão do público atendido pela Lei de Cotas, ofertando recursos que estimulem a permanência do estudante, favorecendo o término do curso com êxito.

De acordo com Nascimento (2019, p. 15), ao analisar dados sobre a escolarização básica, os números revelam que entre as pessoas brancas, por exemplo, 70% dos jovens a partir dos 15 anos estão no ensino médio e apenas aproximadamente 55% entre os negros. Estes dados reforçam a necessidade da implementação das cotas raciais em parceria com projetos, ações e programas específicos que promovam a permanência e êxito do aluno.

Araújo (2011), corroborando, relaciona a permanência do aluno à qualidade do ensino. Desta forma, enquanto os fatores que influenciam na qualidade do ensino não forem também alvos das políticas públicas, a evasão escolar destes alunos provenientes de Cotas continuará sendo um problema. Assim, o direito à educação em plenitude não será alcançado.

## 3 | METODOLOGIA

Para realizar o estudo de caso das Ações Afirmativas realizadas no Ifes, campus Ibatiba, optou-se por uma pesquisa descritiva. A coleta de dados caracterizou-se pela pesquisa documental em arquivos. Os arquivos foram disponibilizados pelos setores e encontrados nos sites do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Foram pesquisados arquivos sobre editais com informações detalhadas sobre a distribuição de vagas para as ações afirmativas e ampla concorrência.

Os dados referentes às turmas que concluíram seu percurso em três anos, no sentido de explorar resultados mais completos em relação ao acesso, permanência e êxito. Os dados analisados referem-se às turmas que iniciaram o percurso nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 e concluíram em 2017, 2018, 2019 e 2020.

Optou-se em realizar o estudo de caso referentes às ações afirmativas realizadas no Ifes, campus Ibatiba, por se tratar de um campus relativamente novo e localizado na região do Caparaó Capixaba. O município, onde o campus está sediado, tem índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,647 e ocupa a posição 73, de um total de 78 municípios do Espírito Santo (IBGE, 2010).

Para realizar a coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos: i) modalidade de vagas para ingresso, observando-se o sistema de cotas e de ampla concorrência, a partir da análise de editais de processos seletivos de cursos técnicos integrado ao ensino médio e concomitantes presenciais com entradas de 2015 a 2018 e saídas de 2017 a 2020; ii) o fluxo dos alunos, conforme informações fornecidas pelo Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA); iii) Informações fornecidas pelas servidoras representantes do Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM) em entrevista.

Com objetivo de dar sustentação teórica foi realizado um levantamento bibliográfico, com características de investigação exploratória. O mecanismo adotado para busca de artigos científicos foi o Google Acadêmico. Foram selecionados artigos abordando o conceito epistemológico das ações afirmativas no mundo e no Brasil (conceito, história e debates), bem como pesquisas tratando da política de cotas em institutos federais de educação (processos seletivos; sistema de reserva de vagas como política de ação afirmativa, ações desenvolvidas pelas instituições voltadas para a permanência e êxito dos estudantes cotistas, democratização do acesso ao ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, ações afirmativas na inclusão de grupos historicamente excluídos, a

saber, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

## 4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o edital publicado pelo Ifes, no ano de 2019 para atender à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, ao Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 e à Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017, do total das vagas ofertadas por curso e turno, 50% (cinquenta por cento) serão reservadas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental (1º ao 9º ano) em escolas públicas no país, caracterizadas pela Lei nº 9.394/96, art. 19, inciso I, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (inclusão social por sistema de cotas – vagas de Ação Afirmativa – AA) ou no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). As vagas de Ação Afirmativa (AA), reservadas à inclusão social por sistema de cotas, foram subdivididas da seguinte forma: **Ação Afirmativa 1** (**AA1**) - Metade para alunos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (R$ 1.431,00 – um mil quatrocentos e trinta e um reais); **Ação Afirmativa 2** (**AA2**) - Metade para alunos de escolas públicas, sem a necessidade de comprovação de renda; Para as vagas de **Ação Afirmativa 1 (AA1) e 2 (AA2)**, parte das vagas será reservada a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), em proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população do Espírito Santo, e a outra parte das vagas será para candidatos de outras etnias (OE). Dentro de cada uma dessas categorias (**PPI ou OE**), parte das vagas serão reservadas à pessoas com deficiência (**PcD**) segundo a proporção destas na população do Espírito Santo. As proporções utilizadas são as do último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Os outros 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas serão destinados à Ampla Concorrência (AC), ou seja, para candidatos(as) que não optaram pela reserva de vagas.

Pode-se afirmar que os documentos estudados atende à lei Federal de Cotas, Lei nº12.711/2012, que tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico (BRASIL, 2012).

Sobre a necessidade de políticas públicas relacionadas à educação, Piovesan (2005, p.50) afirma:

Ações afirmativas conjugadas à educação constituem medidas especiais e

temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de alcance da igualdade por parte dos grupos socialmente vulneráveis, marginalizados, como as “minorias” étnicas e raciais, entre outros grupos (PIOVESAN, 2005, p. 50).

Nos quadros de 1 a 5, pode ser observado a quantidade de vagas abertas por ano de 2015 a 2018 e a quantidade de vagas reservadas para AC e AA.

De acordo com os dados obtidos nos editais analisados, o Ifes campus Ibatiba disponibilizou um total de 624 vagas de entradas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, no período de 2015 a 2018, sendo 50% delas reservadas para as ações afirmativas (AA), conforme quadro 1 abaixo.

| **Quadro com todas as vagas oferecidas de 2015 a 2018** | | | |
|---|---|---|---|
| Entrada (ano) | Vagas AC | Vagas AA | Total |
| 2015 | 80 | 80 | 160 |
| 2016 | 92 | 92 | 184 |
| 2017 | 70 | 70 | 140 |
| 2018 | 70 | 70 | 140 |
| **Total** | **312** | **312** | **624** |

Quadro 1: Detalhamento das vagas ofertadas de 2015 a 2018.

Fonte: os autores

No ano de 2015 foi disponibilizado, pelo Ifes campus Ibatiba, 160 vagas, conforme edital publicado nos sites da instituição, sendo que 50% delas foram reservadas para AA. No quadro 2, abaixo discriminado as vagas por cada curso técnico que foi oferecido no ano de 2015 e por AA1 e AA2.

| **Entrada 2015** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Curso Técnico** | **Vagas AC** | **Vagas AA1** | | **Vagas AA2** | | **Total** |
| | | **PPI** | **OE** | **PPI** | **OE** | |
| Florestas Matutino | 20 | 6 | 4 | 6 | 4 | 40 |
| Meio Ambiente Matutino | 20 | 6 | 4 | 6 | 4 | 40 |
| Meio Ambiente Vespertino | 20 | 6 | 4 | 6 | 4 | 40 |
| Meio Ambiente Noturno Concomitante | 20 | 6 | 4 | 6 | 4 | 40 |
| **Total** | **80** | **24** | **16** | **24** | **16** | **160** |

Quadro 2: Detalhamento das vagas AC e AA por curso técnico, entrada 2015.

Fonte: os autores

No ano de 2016, o Ifes campus Ibatiba, para cada curso técnico que foi oferecido,

foi disponibilizado 288 vagas, conforme edital publicado nos sites da instituição, sendo que 50% delas foram reservadas para AA, sendo observado o no quadro 3 as vagas de AC e AA.

| Entrada 2016 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Curso Técnico** | **Vagas AC** | **Vagas AA1** | | **Vagas AA2** | | **Total** |
| | | **PPI** | **OE** | **PPI** | **OE** | |
| Florestas Matutino | 36 | 11 | 7 | 11 | 7 | 72 |
| Meio Ambiente Matutino | 36 | 11 | 7 | 11 | 7 | 72 |
| Meio Ambiente Vespertino | 36 | 11 | 7 | 11 | 7 | 72 |
| Meio Ambiente Noturno Concomitante | 36 | 11 | 7 | 11 | 7 | 72 |
| **Total** | **144** | **44** | **28** | **44** | **28** | **288** |

Quadro 3: Detalhamento das vagas AC e AA por curso técnico, entrada 2016.

Fonte: os autores

No ano de 2017, o Ifes campus Ibatiba, para cada curso técnico que foi ofertado, disponibilizou 140 vagas, conforme edital publicado nos sites da instituição, sendo que 50% delas foram reservadas para AA. No quadro 4 abaixo detalha as vagas de AC e AA.

| Entrada 2017 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Curso Técnico** | **Vagas AC** | **Vagas AA1** | | **Vagas AA2** | | **Total** |
| | | **PPI** | **OE** | **PPI** | **OE** | |
| Florestas Matutino | 35 | 11 | 7 | 11 | 6 | 70 |
| Meio Ambiente Vespertino | 35 | 11 | 7 | 11 | 6 | 70 |
| **Total** | **70** | **22** | **14** | **22** | **12** | **140** |

Quadro 4: Detalhamento das vagas AC e AA por curso técnico, entrada 2017.

Fonte: os autores

A partir do edital para as entradas no ano de 2018, as vagas reservadas para Ações Afirmativas (AA), foram direcionadas conforme os percentuais estipulados em lei e, surge a reserva para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPI), outras etnias (OE), também foi realizada a reserva para pessoas com deficiência (PcD). No edital, as reservas foram definidas nos quadros de vagas como “sem deficiência” (SD) ou “com deficiência” (CD). No ano de 2018, para cada curso técnico ofertado, o Ifes campus Ibatiba, disponibilizou 140 vagas, sendo que 50% delas foram reservadas para AA, podendo ser observado no quadro 5.

| Entrada 2018 | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Curso Técnico** | **Vagas AC** | **Vagas AA1** | | | | **Vagas AA1** | | | | **Total** |
| | | **PPI** | | **OE** | | **PPI** | | **OE** | | |
| | | **SD** | **CD** | **SD** | **CD** | **SD** | **CD** | **SD** | **CD** | |
| Florestas Matutino | 35 | 8 | 3 | 5 | 2 | 8 | 3 | 4 | 2 | 70 |
| Meio Ambiente Vespertino | 35 | 8 | 3 | 5 | 2 | 8 | 3 | 4 | 2 | 70 |
| **Total** | **70** | **16** | **6** | **10** | **4** | **16** | **6** | **8** | **4** | **140** |

Quadro 5: Detalhamento das vagas AC e AA por curso técnico, entrada 2018.

Fonte: os autores

Os quadros 5 a 8 detalham os ciclos de entradas e saídas de 2015 - 2017, 2016 - 2018, 2017 - 2019 e 2018 - 2020. Nos quadros são demonstrados os valores absolutos das vagas reservadas para entradas AC e AA e os percentuais de permanência e êxito de cada ciclo. Os percentuais foram calculados dividindo-se a quantidade absoluta de discentes que se formaram no ciclo pela quantidade de vagas reservadas para cada forma de entrada (AC ou AA). Conforme informações obtidas nos editais, existe um manejo de vagas de AA para AC, caso não tenha candidatos suficientes para o preenchimento, evitando assim de deixar a ociosidade de vagas. Salienta-se que o objetivo do trabalho não foi verificar a quantidade de ingressantes que entraram por AA em cada ciclo e tiveram permanência e êxito, ou seja, limitou-se em apenas comparar o número de formandos com o número de vagas reservadas para AC e AA.

As entradas para os cursos técnicos, que ocorreram no ano de 2015, fecharam o ciclo no ano de 2017. O quadro 5 abaixo detalha as entradas, as vagas de AC e AA para cada curso técnico e o percentual de permanência e êxito no fechamento do ciclo. O quadro demonstra que dos 80 ingressantes em 2015, pelas ações afirmativas, 15,00% obtiveram êxito concluindo o ciclo em 2017.

| Forma | Entrada 2015 | Saída 2017 | Permanência e êxito |
|---|---|---|---|
| Ações Afirmativas | 80 | 12 | 15,00% |
| Ampla Concorrência | 80 | 40 | 58,75% |

Quadro 5: Detalhamento do Ciclo 2015 a 2017.

Fonte: os autores

As entradas para os cursos técnicos, que ocorreram no ano de 2016, fecharam o ciclo no ano de 2018. O quadro 6 abaixo detalha as entradas, as vagas de AC e AA para cada curso técnico e o percentual de permanência e êxito no fechamento do ciclo. No quadro pode-se observar que ocorreu um percentual de 136,96% de permanência e êxito para os discentes que entraram pela ampla concorrência. O êxito acima de 100% é

explicado pelo número de discentes que ficaram reprovados nos anos anteriores, porém permaneceram no curso e obtiveram êxito no ano de 2018. Para os discentes que entraram pelas AA, a taxa evoluiu de 12,50% (2015 - 2017) para 33,70% (2016 - 2018). O aumento na taxa de permanência e êxito, para os discentes com entradas em AA, pode ter acontecido pelas reprovações ocorridas nos anos anteriores. As reprovações podem ter contribuído para a evolução intelectual qualitativa dos discentes, que entraram com dificuldades de conhecimentos básicos, mas pela dedicação, conseguiram superar essas barreiras e prosseguir nos estudos.

| Forma | Entrada 2016 | Saída 2018 | Permanência e êxito |
|---|---|---|---|
| Ações Afirmativas | 92 | 31 | 33,70% |
| Ampla Concorrência | 92 | 126 | 136,96% |

Quadro 6: Detalhamento do Ciclo 2016 a 2018.

Fonte: os autores

As entradas para os cursos técnicos, que ocorreram no ano de 2017, fecharam o ciclo no ano de 2019. O quadro 7 abaixo detalha as entradas, as vagas de AC e AA para cada curso técnico e o percentual de permanência e êxito no fechamento do ciclo. Percebe-se que os percentuais relativos a permanência e êxito caíram para as duas formas de entradas, ou seja, AA ou AC. Conforme Amaral e Mello (2013) ainda que não se consiga compreender por inteiro o efeito das Ações Afirmativas, não se pode menosprezar o valor da conquista de uma política pública de inclusão que passa por evolução desde sua implementação na UENF em busca de sua eficácia, e que em um futuro breve poderá trazer resultados significativos. Os autores ainda complementam afirmando que se apenas um discente tivesse sido beneficiado com a política de cotas, todo o esforço empregado valeu a pena.

| Forma | Entrada 2017 | Saída 2019 | Permanência e êxito |
|---|---|---|---|
| Ações Afirmativas | 70 | 5 | 7,14% |
| Ampla Concorrência | 70 | 56 | 80,00% |

Quadro 7: Detalhamento do Ciclo 2017 a 2019.

Fonte: os autores

As entradas para os cursos técnicos, que ocorreram no ano de 2018, fecharam o ciclo no ano de 2020. O quadro 8 abaixo detalha as entradas, as vagas de AC e AA para cada curso técnico e o percentual de permanência e êxito no fechamento do ciclo. Enquanto que o percentual de discentes que entraram por AC permaneceu na casa de 80,00% para permanência e êxito, o percentual de discentes que entraram pelas AA,

voltou a crescer, ou seja, saiu de 7,14% (2017 - 2019) e foi para 27,14% (2018 - 2020). A oscilação de percentuais referentes aos discentes que ingressaram pelas AA, pode estar de alguma forma vinculada a falta de base dos ingressantes, ou seja, o discente não consegue encerrar o ciclo no tempo estabelecido, necessitando estudar um ano ou mais para conseguir apropriar-se de conhecimentos mínimos que permita sua conclusão. Esse fato reforça a importância das AA afirmativas como medidas de inclusões de oportunidades.

| Forma | Entrada 2018 | Saída 2020 | Permanência e êxito |
|---|---|---|---|
| Ações Afirmativas | 70 | 19 | 27,14% |
| Ampla Concorrência | 70 | 56 | 80,00% |

Quadro 8: Detalhamento do Ciclo 2018 a 2020.

Fonte: os autores

O gráfico 01 abaixo mostra a evolução dos percentuais referentes aos ingressantes e concluintes dos ciclos de 2015 - 2017, 2016 - 2018, 2017 - 2019 e 2018 - 2020.
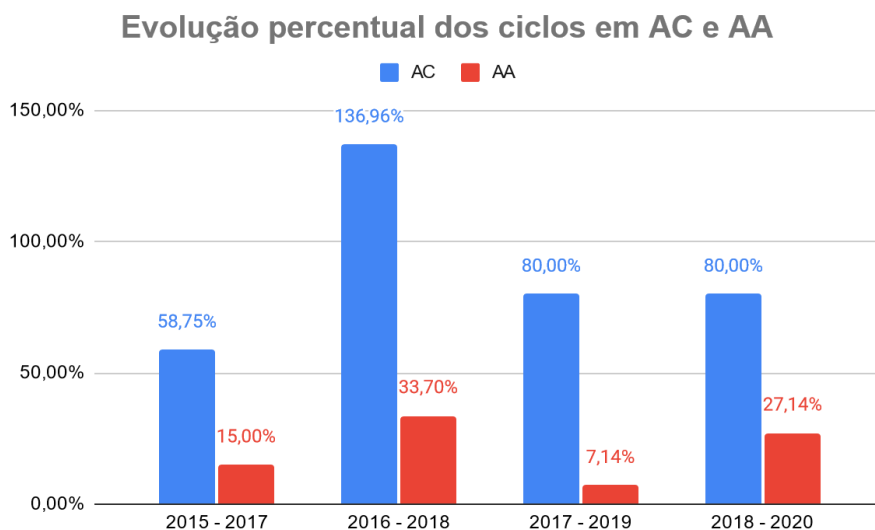
Gráfico 1: Evolução percentual dos ciclos em AC e AA.

Sobre estes dados, percebe-se que é fundamental que as ações afirmativas promovam a facilitação de entrada, permanência e êxito. Sobre isso, Custódio e Silva (2020) faz-se necessário que a escola promova ações que evitem a evasão do público atendido pela Lei de Cotas, ofertando recursos que estimulem a permanência do estudante, favorecendo o término do curso com êxito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, segundo foi possível evidenciar, buscou verificar as questões referentes a ações afirmativas para ingresso, permanência e êxito de alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes, campus Ibatiba.

Os resultados demonstram que as políticas de acesso não são suficientes para garantir a permanência e êxito dos discentes que tiveram acesso por essa via. No decorrer da investigação, percebeu-se que as lacunas de aprendizagem em disciplinas do ensino fundamental é um limitador, dificultando o acompanhamento do fluxo do ensino, muitas vezes inviabilizando a permanência e, consequentemente, o êxito dos estudantes cotistas no ensino médio integrado. Alguns alunos repetem de ano uma, duas e até três vezes para conseguirem concluir o ensino técnico. Mais dois fatores corroboram para que muitos discentes desistam, o primeiro foi relatado como a necessidade de ajudarem seus familiares com a ida para o mercado de trabalho, sem mesmo concluírem o ensino técnico. O segundo fator está relacionado com a necessidade de residirem em "república" e suas respectivas famílias não têm condições de custear as despesas com moradia e alimentação. Vale ressaltar que durante a entrevista com a Assistência Estudantil, ficaram evidentes as iniciativas do setor na realização de projetos e ações pontuais de acompanhamento destes alunos cotistas, visando a permanência e êxito na conclusão de seus estudos. Porém, as realidades vividas no âmbito familiar são muito relevantes neste processo de evasão ou fracasso escolar.

Apesar dos esforços de todos os atores envolvidos no processo de formação dos alunos (gestão, professores, equipes pedagógica e de assistência estudantil) a instituição ainda necessita de maior aporte de recursos humanos, financeiros e infraestrutura para o atendimento às demandas apresentadas, o que sugere a necessidade de maiores investimentos e políticas públicas voltadas para o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Diante do exposto, cabe a constatação de que nem sempre a política de cotas tem sido suficientes para mudar a realidade social das minorias raciais e sociais sendo necessárias mais políticas públicas que garantam não apenas o seu ingresso mas também a sua permanência e êxito nos estudos. Infelizmente, nem sempre a igualdade de oportunidades significa igualdade de condições.

## REFERÊNCIAS


AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Cotas para Negros e Carentes na Educação Pública Superior: análise do caso UENF de 2004 a 2010. **InterScience Place**, ed. 22, v. 1, p. 25-49, 2012.

_________. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do Enem/Sisu na UENF. **InterScience Place**, ed. 25, v. 1, p. 33-60, 2013.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

BARBOSA, Joaquim B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Brasília: Ministério da Educação: UNESCO**, 2007.

BRASIL. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

BRASIL. Lei de Cotas. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Disponível em: . Acesso em: 03 de julho de 2021.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira; SILVA, Ana Luíza Borges Teófilo. Ações afirmativas, permanência e êxito nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM. **Revista Sítio Novo**, v. 5, n. 1, p. 185-199, 2020.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. EdUERJ, 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA 2010.Panorama dos Municípios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-217, 2002.

MORAES, Layla Oliveira. Direito à educação: as cotas para ingresso no ensino médio técnico dos institutos federais de educação e o acesso à educação. **JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM/ENCONTRO DO PROFEDUC E PROFLETRAS/JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**, v. 1, n. 1, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PIOVEZAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA -** Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

**ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA -** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

## ÍNDICE REMISSIVO

## F



## H



## I



## L



## M



## O

## P



## R



## S



## T



## V



## W

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

# EDUCAÇÃO II

Ano 2022

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

# EDUCAÇÃO II

Atena Editora
Ano 2022